

مجلة الطفولة والتنمية

دورية - علمية - متخصصة - محكمة
يصدرها المجلس العربى للطفولة و التنمية
العدد 4 مجلد 1 شتاء 2001

عدد ممتاز

- الطفل العربى والتعليم (ملف العدد)
- نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال
- حماية الطفل فى النزاعات المسلحة
- ثقافة الطفل العربي
- تجربة مصر فى مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين

مجلة
الطفولة
والتنمية

مجلة الطفولة والتنمية

دورية علمية – متخصصة – محكمة
العدد (4) المجلد الأول - شتاء 2001
يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية
مع الإشراف العلمي لمعهد البحوث والدراسات العربية

✿

الترقيم الدولي
ISSN 1110-8681
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
2001 / 6942

تصميم الغلاف والخطوط الداخلية
حامد العويضي

تُعبِّر البحوث والدراسات والمقالات التي تُنشر في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تُعبِّر بالضرورة عن رأي المجلة ، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث

✿

سعر النسخة :

جمهورية مصر العربية : 10 جنيهات مصرية

البلدان العربية : 5 دولارات أمريكية

البلدان الأجنبية : 10 دولارات أمريكية

✿

الاشتراكات السنوية شاملة مصاريف البريد :

جمهورية مصر العربية : 25 جنيهاً مصرياً

البلدان العربية : 19 دولاراً أمريكياً

البلدان الأجنبية : 29 دولاراً أمريكياً

اشتراك تسجيعي للراغبين في دعم المجلة : 50 دولاراً أمريكياً

✿

توجه جميع المراسلات إلى العنوان التالي :

مجلة الطفولة والتنمية

المجلس العربي للطفولة والتنمية

5 ش بهاء الدين قراقوش – الزمالك – القاهرة – أو ص.ب : 15 الأورمان – جيزة – مصر

هاتف : 7358011 (202 +) – فاكس : 7358013 (202 +)

E-mail: accd@arabccd.org , www.accd.org.eg

يصدر هذا العدد بدعم من برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية

مجلة
الطفولة والتنمية

دورية علمية – متخصصة – محكمة

يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية

المحتويات

مقـــالات

تجارب قطرية

كتب ورسائل جامعية

ندوات ومؤتمرات

الافتتاحية

مع صدور هذا العدد الرابع (العدد الممتاز) من مجلة الطفولة والتنمية ، يمكننا القول بثقة بعد أن تجاوزت المجلة مرحلة المخاض والولادة ، أنها أصبحت إضافة ذات وزن وتقدير باعتراف الآخرين ، واحتلت موقعاً متميزاً في مكتبات الجامعات العربية ومراكز الأبحاث والدراسات المعنية بالطفولة وتنميتها .

بدأ التفكير بهذا الإصدار وسط مخاوف عديدة ، كان من أهمها صعوبات البداية ، ومن ثم الاستمرار في الحفاظ على مستواها . وجاء التحدي مصحوباً بعزيمة النجاح ، وبدعم من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس ، وتحول هذا الحلم إلى حقيقة ملموسة ، نتجت عنه إضافة علمية وفكرية للإصدارات العربية ، استطاعت أن تتخطى مرحلة البداية ، لتعلن بقاءها واستمرارها .

ووفقاً لتوجيهات صاحب السمو الملكي ، رئيس المجلس ، وانطلاقاً من أهداف المجلس وسياساته ، حرصنا على جملة مبادئ لتكون المجلة عربية ومُعَبِّرة ومنفتحة على مختلف الاتجاهات العلمية والخبرات في مجالات الطفولة ، ولتساعد أيضاً على الحوار العلمي والبناء في موضوعات الطفولة ومشكلاتها ، وكذلك أيضاً في تبادل الخبرات للرقي بها وتنميتها .

وأفسحنا المجال للكفاءات العلمية الشابة والمؤسسات المعنية بالطفولة لتقديم مساهماتها وأنشطتها وعرض تجاربها ، وكذلك للتعريف بمنجزاتها وإبداعاتها المختلفة .

وسعينا إلى تعميم المجلة على الجامعات والمؤسسات الأكاديمية ومراكز الأبحاث والدراسات المعنية بالطفولة والهيئات العلمية واللجان الوطنية للطفولة ، والعديد من مؤسسات المجتمع المدني العاملة في هذا المجال ، وفي تقديرنا أن المجلة تُشَكِّل جزءاً أساسياً من نسيج هذه الهيئات والمؤسسات . وندرك أيضاً أن المجلة تأتي لتلبي الاحتياجات الملحة لمثل هذه الإصدارات العلمية النادرة ، ونحن على أمل أن تقترح وتشجع على ظهور العديد والجديد من المبادرات .

مر عام من عمر مجلتنا شهدت معه الكثير من الإنجازات والخبرات والصعوبات ، وخرجت الأعداد الأربعة حصيلة جهود عديدة عملت وتعاونت فيها خبرات وكفاءات علمية ومهنية كثيرة في محاولة لإخراجها في شكل جديد ومتميز.

وقد وقف خلف المجلة صف طويل من القدرات العلمية الأكاديمية - سواء أكانوا محكمين أم مساهمين - وهم الذين أسهموا في المحافظة على المحتوى العلمي للمجلة وأمانتها ، كما عَزَّزت رعاية معهد البحوث والدراسات العربية بجامعة الدول العربية للمجلة علمياً ، وإشراف العالم العربي الكبير أ. د. قدري حفني ، العميد الأسبق لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس ، الشكل الأكاديمي والفكري للمجلة ، وهو ما حرصت عليه رسالتها .

كما استشارت هيئة تحرير المجلة نخبة من رجال الفكر والعلماء المهتمين بالطفولة في العديد من الدول العربية، ليكونوا حلقة التنسيق والخبرة والتواصل مع الباحثين والمؤسسات في الدول العربية .

وبهذه المناسبة نتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان لكل من ساعدنا وأسهم معنا في إنجاز هذا الإصدار ، ونتمنى تواصل عطاءاتهم مستقبلاً ، ونخص بالذكر هنا برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ، الذي قدم الدعم المالي والفني ، وهو العون الأساسي في خروج هذا المنتج الفكري .

إننا نتوجه بالدعوة مجددة للجميع من أجل المشاركة معنا سواء بالكتابة أو التقييم ، ونحن على استعداد لتقبل الآراء المساعدة على تطوير المجلة والارتقاء بمستواها .

كما نَعد كل المستفيدين من المجلة بالاستمرار في إصدارها والحفاظ على مستواها والارتقاء بها دوماً ، آملين أيضاً التعاون معنا بالكتابة في محاورها المتعددة . وندعو هنا كل الجامعات والمؤسسات العلمية المعنية بالبحوث والدراسات إلى تشجيع الباحثين والاختصاصيين لإمدادنا بموضوعات الطفولة في الدول العربية ، حتى نستطيع تعميم الخبرات وتبادل المعلومات في كل جديد بعالم الطفولة وشئونها .

ولكم مني كل التقدير .

د. حمد عقلا العقلا

رئيس التحرير



- نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال

د. طلعت منصور

- حماية الطفل في النزاعات المسلحة

خالد بن علي آل خليفة

- الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطرق

د. أحمد مصطفى العتيق

- الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين :

ميسون الوحيدي ،

حسن نعمان ،

عالية الطويل ،

أيمن صوالحة ،

د. عبد الله الحوراني

- ثقافة الطفل العربي (الأبعاد المأزمية والجهود العربية)

د. عبد السلام بشير الدويبي

نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال

د. طلعت منصور ✿

مقدمة :

سوء معاملة الأطفال وإهمالهم ظاهرة لها ماضٍ طويل، ولكن تاريخها قصير؛ فهي ظاهرة قديمة وظاهرة العصر Age - old phenomenon ؛ وهي ليست بمشكلة جديدة، ولكنها صارت تلقى اهتماماً مجتمعياً متزايداً خاصة في العقود الثلاثة الماضية إرتباطاً بتنامي الاهتمام بحقوق الطفل وإقرار هذه الحقوق في وثائق دولية وتشريعات قانونية. فلكل مرحلة تاريخية، بل ولكل ثقافة، مفهومها عن الأطفال وكيفية معاملتهم .

ومن معالم هذا الاهتمام المتزايد، ولخطورة ظاهرة سوء معاملة الأطفال وتلبية لحاجات واستراتيچيات الوقاية والعلاج لهذه الظاهرة من حيث عواملها وتطورها وآثارها على الصحة النفسية للفرد وفعاليته الشخصية، تخصص «الرابطة الأمريكية لعلم النفس» (APA) في مؤتمرها السنوي الذي عُقد هذا العام في «سان فرانسيسكو» (24 – 28 أغسطس، 2001) ثلاثين جلسة عن ظاهرة «سوء معاملة الأطفال» Child Abuse (برنامج المؤتمر، P. 371)، تتراوح ما بين «جلسات بحوث» و«حلقات نقاشية» و«ورش عمل» و«تدريب التعليم المستمر» للاختصاصيين والعاملين في هذا المجال والمهتمين به .

ويبرز من نتائج دراسات عديدة أن الأُسر التي يحدث فيها سوء معاملة للأطفال وهي أُسر من مستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية مختلفة، غالباً ما تخبر مشكلات متعددة

✿ أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية، ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس – القاهرة

من سوء التوافق الزواجي أو التصدع الأُسري أو اضطراب نظام العلاقة بين الوالدين والأبناء؛ ولكن غالباً ما يلاحظ أن الوالدين يعوزهما التمكن من المصادر والمهارات اللازمة للحلول الفعالة لتلك المشكلات، كما تعوزهما مهارات الوالدية الفعالة، بل وربما يعانون من اضطرابات نفسية .

وعليه، تُرَكِّز الورقة الحالية على المنحى الاستراتيجي في التعامل مع القضايا والمشكلات التي تعني المجتمع وتعن له، وعلى أساس نموذج من استراتيجية كبرى Macrostrategy على مستوى المجتمع العربي، واستراتيجيات صغرى Microstrategies تركز على الجوانب النوعية من ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال وحمايتهم منها، وتشمل استراتيجيات الإرشاد الأُسري الوقائي والعلاجي، والاستراتيجيات التربوية، والثقافية، والصحية، والتشريعية؛ ومن خلال تفعيل دور مراكز الإرشاد ومكاتب الخدمة الاجتماعية والنفسية والمراكز الصحية والثقافية، وفقاً لمنظومة من «التشبيك»Networking متعدد الجوانب .

مفهومات أساسية :

شهد تعريف سوء معاملة الطفل تطوراً بشكل مستمر في العقود الماضية. فمن المفاهيم الكلاسيكية التي طرحت عن هذه الظاهرة ما قدَّمه «كمب وآخرون، 1962» عن «متلازمة الطفل المنسحق» " Battered Child Syndrome "؛ وتصف هذه المتلازمة سوء معاملة الطفل على أنها إيقاع الأذى الخطير أو إصابات خطرة بالأطفال الصغار بواسطة الوالدين أو مقدمي الرعاية. وغالباً ما ينتج عن الإصابات، التي تشمل كسوراً، وتجمعات دموية بالدماغ وإصابات متعددة في الأنسجة الرخوة، عجز مستديم وحدوث وفاة . (Kempe, et al., 1962)

ويطرح «فونتانا» (Fontana, 1964) مفهوم سوء معاملة الطفل في إطار «متلازمة إساءة المعاملة» "Maltreatment Syndrome"، ويرى سوء معاملة الطفل على أنها إحدى النهايات الطرفية لطائفة من إساءة المعاملة التي تتضمن أيضاً الحرمان الانفعالي، والإهمال، وسوء التغذية .

ويوسع «جيل» (Gil 1974) مفهوم سوء معاملة الطفل ليشمل أي فعل يحرم الطفل من أن يحقق إمكاناته الجسمية والنفسية .

أما الوثائق الرسمية الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية، فَتُعرِّف سوء معاملة الطفل بأنها «الإيذاء الجسدي أو النفسي، أو الإساءة الجنسية، أو المعاملة القائمة على الإهمال أو سوء المعاملة للطفل تحت سن 18 سنة وذلك بواسطة شخص يكون مسئولاً عن رعاية الطفل ورفاهته تحت ظروف تتعرض فيها صحة الطفل أو رفاهته للأذى أو التهديد» "U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1975,P.1" .

وتُركِّز أدبيات البحث والتقارير الإكلينيكية في تناولها لمفهوم سوء المعاملة والإهمال ومتلازماته على الأخطاء أو الخطايا الوالدية، وخصال الوالدين، وظروف التصدع الأسري واضطراب العلاقة بين الوالدين والأطفال؛ كما تركز أيضاً على خصال الطفل وحالته – وتلك كلها متغيرات تثير تساؤلات بالنسبة لقضايا التشخيص والتعرف وأدوات قياس وتقدير ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال (Kavanagh, 1982) .

تدرج «الرابطة الأمريكية للطب النفسي» في «الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل» (2000) سوء المعاملة والإهمال تحت فئة «المشكلات المتعلقة بسوء المعاملة والإهمال».، حيث تكون «بؤرة الإهمال الإكلينيكي هي إساءة المعاملة الشديدة من فرد لآخر من خلال سوء المعاملة الجسدية، أو سوء المعاملة الجنسية، أو إهمال الطفل.. وتلك فئة تتضمن الأطفال ضحايا سوء المعاملة أو الإهمال؛ كما تولي أهمية خاصة لأشخاص الجناة أو المسيئين للأطفال أو لنمط العلاقة التي يحدث فيها سوء المعاملة أو الإهمال» (SSM-IV-(TR,2000, P.738) .

وعلى الرغم من أن سوء معاملة الطفل جسدياً وانفعالياً وجنسياً يتضمن ملامح مشتركة يقدرها الاختصاصيون والمرشدون النفسيون، فإن سوء المعاملة الجنسية ينطوي على خطورة أكبر على الصحة النفسية للطفل، وبالتالي تتطلب اهتماماً أكبر من الاختصاصيين لتعرف المشكلات الخاصة التي تصاحب أفعال العنف الجنسي نحو الأطفال، ولفهم عمق وكثافة مشاعر هؤلاء الضحايا. لذا غالباً ما يُمَثِّل الأطفال ذوو الإساءة الجنسية حالات أكثر صعوبة وتحدياً في التعامل معها من الأطفال ذوي الإساءة الجسدية

أو الانفعالية؛ فقد تعلموا عدم الثقة في الناس؛ وتعرضوا للأذى العميق على يد من يحبونهم. ويفسر ذلك لماذا يواجه الاختصاصيون والمرشدون النفسيون صعوبة في إعادة بناء الثقة مع هذه الحالات من الأطفال ضحايا سوء المعاملة الجنسية وإقرار علاقة قائمة على الموثوقية من أجل مساعدتهم .

والواقع أن مفهوم إساءة المعاملة والإهمال للأطفال قد يتسع ليتضمن ظاهرات وحالات عديدة من سوء المعاملة للأطفال، ومن الأساليب الخاطئة في تنشئتهم، بل قد يمتد أيضاً ليشمل «صدمات الطفولة» أو «الأطفال المصدومين» نتيجة للخبرات المؤلمة أو الصدمية التي تعرضوا لها، وهي خبرات تعطل أو تعوق ارتقائهم النفسي. ولا شك أن تعرض الأطفال لخبرات سوء المعاملة والإهمال يشكل في حد ذاته «صدمة» للطفل، وما لصدمة الإساءة من تبعات وعواقب تأخذ مظاهر شتى من مشكلات الصحة النفسية للأطفال .

إن تعدد مفاهيم إساءة المعاملة والإهمال أو اتساعها قد يخلق موقفاً علمياً وعملياً قد لا يتضح معه نطاق الظاهرة وحدودها والمتغيرات العاملة فيها، الأمر الذي قد يخلق بدوره صورة غامضة أو غير محددة المعالم لا تخضع لشروط «التحكم» في الظاهرة وقابليتها للمطاوعة والمعالجة. فوضوح المفهوم وتحدد المصطلح قضية مهمة وملحة، لأنها تنطوي على تضمينات عديدة في النواحي التشخيصية لتلك الحالات، واستراتيچيات وأساليب التدخل الإرشادي والعلاجي، والغطاء التشريعي والقانون لهذه الظاهرة .

تعتمد الشبكة الدولية المعنية بحماية الأطفال من سوء المعاملة (The International Child Abuse Network "ICNA") في تعريفها لسوء المعاملة والإهمال على «قانون الحماية والعلاج لسوء معاملة الطفل» بالولايات المتحدة الأمريكية (Child Abues Prevention and Treatment Act : CAPTA", Public Law 104-235)، وهو قانون ذو أهمية خاصة في هذا الميدان، وقد خضع للتعديل وأعيد إصداره في أكتوبر عام 1996. ينص هذا القانون (CAPTA) على تعريف سوء المعاملة والإهمال على أنه «في حده الأدنى، هو أي فعل حديث أو فشل في فعل من جانب أحد الوالدين أو مقدم الرعاية، تنتج عنه وفاة، أو إيذاء جسمي أو انفعالي خطير، أو إساءة جنسية أو استغلال جنسي، أو أي فعل أو فشل في فعل ينتج عنه خطر وشيك الحدوث لأذى خطير». ويعني الطفل وفقاً

لهذا القانون هو الشخص دون سن الثامنة عشرة .

وفي ضوء ما سبق عرضه، يتحدد تعريف سوء المعاملة للطفل Child abuse على أنه أي نوع من إيقاع الأذى بجسم الطفل، أو الألم الانفعالي، أو الإهمال، أو استخدام الطفل لأغراض جنسية قد تتسبب في حدوث عاهة أو إصابة نفسية للطفل. ويتضمن سوء المعاملة للطفل أربعة أنماط معروفة. وهي :

* الإساءة الجسدية .
* الإساءة الجنسية .
* الإساءة الانفعالية .
* الإهمال .

وينطوي كل نمط من هذه الأنماط على دلائل أو أعراض مميزة، تتضح مما يأتي :

– الإساءة الجسدية؛ هي أية إصابة للطفل لا تكون ناتجة عن حادث. وقد تتضمن الإصابة كدمات أو خدوش، أو آثار ضربات أو لكمات بالجسم، أو قطع، أو كسور في العظام، أو الحرق، أو إصابات داخلية، أو حتى الإصابة المفضية إلى الموت .

– الإساءة الجنسية؛ وهي في حالة ما يعمد شخص أكبر إلى استخدام الطفل لأجل أغراض جنسية (متضمنة النشاط الجنسي غير المتناسب مع العمر) .

– الإهمال؛ وهو في حالة ما يترك الطفل غالباً وحيداً لمدة طويلة، أو يهمله الوالدان، بما يتسبب في حدوث مشكلات انفعالية أو صحية للطفل .

– الإساءة الانفعالية؛ وهي في حالة قمع الطفل باستمرار، وإطلاق أسماء عليه للسخرية أو الاستهزاء منه أو تحط من قدره، أو نقده إلى درجة فقدانه لثقته بنفسه. ويلاحظ أن كل أشكال سوء المعاملة والإهمال للأطفال تسبب إيذاءً انفعالياً لهم. (عن شبكة الإنترنت WWW. ask, com) .

تقدير حجم ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال : (معدلات الشيوع والانتشار) إن معظم الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال قد لا تتنبه إليهم السلطة الحكومية أو لا يكونون في بؤرة انتباهها؛ وينطبق هذا خاصة على الأطفال الذين يتعرضون للإهمال والإساءة الجنسية، لأنه ربما لا تظهر عليهم دلائل أو علامات جسمية للأذى أو الإصابة.

وفي حالة الإساءة الجنسية، قد يؤدي التكتم والسرية والمشاعر الكثيفة بالخزي إلى أن تمنع الأطفال من السعي إلى الحصول على مساعدة، على الرغم من أن الكبار واعون بما تعرَّض له الطفل من إساءة. ولذلك فإن الإحصاءات الحكومية الرسمية لا توضح المعدلات الحقيقية لسوء معاملة الأطفال. أما ما يصدر من إحصاءات حكومية، فهي مستمدة من ثلاثة مصادر، وهي :

أ- الحالات المسجلة في وكالات ومؤسسات الخدمة الاجتماعية والصحية ودوائر الشرطة والعدل .

ب- الحالات التي خضعت للبحث من قِبَلِ العاملين في مجالات حماية الأطفال .

جـ- الحالات التي توافرت بشأنها أدلة كافية تتفق مع التعريف القانوني لمصطلحي «سوء المعاملة» و«الإهمال». ويطلق على الحالات في هذا الشأن مسميات رسمية مثل «الحالات المثبتة» " Substantiated Cases" كما هو سائد بالولايات المتحدة الأمريكية، و«الأطفال المسجلون» "Registered children" كما هو متبع بالمملكة المتحدة .

إن التقديرات الإحصائية الحكومية الرسمية لمعدلات شيوع وانتشار (Prevaence/ Incidende) ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال هكذا، تعكس فقط «قمة جبل الثلج».

ولهذا، يؤكد الخبراء والباحثون على تعدد مصادر الحصول على إحصاءات ذات نطاق واسع لسوء المعاملة والإهمال للأطفال. وتتمثل هذه المصادر في أربعة أنماط رئيسة من الدراسات التي تتوجه إلى تقديرات معدلات شيوع وانتشار هذه الظاهرة، وهي :

1- الدراسات التي تُرَكِّز على جمع إحصاءات حكومية رسمية .

2- الدراسات التي تتضمن بيانات إحصائية حكومية رسمية. زيادة على مصادر إضافية لجمع بيانات يقصد بها أن توفر تقديرات أكثر شمولاً لنطاق ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال مستمدة من الاختصاصيين المهنيين في المجتمع، وتتضمن هذه التقديرات الأطفال الذين تشملهم الإحصاءات الرسمية وكذلك الذين لا تشملهم تلك الإحصاءات .

3- الدراسات التي تعتمد على مسح عينة ممثلة من الناس (الكبار عادة) بشأن معرفتهم

لأول مرة بسوء معاملتهم للطفل، وعادة ما يطلب منهم بيانات عن هذه الظاهرة في العام السابق .

4- الدراسات المسحية للكبار، حيث يطلب منهم أن يتذكروا ما قد تعرضوا له من سوء معاملة في طفولتهم .

ومع اعتبارنا لهذه الصعوبات التي تتعلق بتقديرات معدلات شيوع وانتشار ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال، ولتعدد القوانين التي تعرف سوء معاملة الطفل، ولوجود عدد كبير من حالات الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال، نسوق نماذج من البحوث الوبائية عن تقديرات هذه الظاهرة .

يقدم نموذج من البحوث عرضاً وتحليلاً لإحصاءات مستمدة من دراسة قامت بها «إدارة الصحة والخدمات الإنسانية بالولايات المتحدة الأمريكية» U.S. Separtment Health and Human Services لعام 1981 عن معدلات انتشار وشدة سوء المعاملة والإهمال للأطفال، إضافة إلى بيانات مستمدة من مصادر أخرى. وتشير نتائج تحليل هذه البيانات الإحصائية إلى أنه يوجد ما بين 200,000 طفل ومليونين من الأطفال ممن يتعرضون لسوء المعاملة الجسدية كل عام، وحيث سُجلت منهم فقط 60,000 حالة. وبالإضافة إلى ذلك، تقدر هذه الإحصاءات أنه يوجد كل عام 2,2 حالة من الأطفال ذوي الإساءة الانفعالية من بين كل 1000 طفل، وحالة واحدة من الأطفال المهملين انفعالياً من بين كل 1000 طفل، و7.٠ حالة من الأطفال المستغلين جنسياً من بين كل 1000 طفل. ومن المحتمل أن هذه الإحصاءات تقدم تقديرات منخفضة لا تعكس المعدلات الحقيقية لسوء المعاملة والإهمال للأطفال (Germian, Brassard & Hart, 1985) .

ومن ناحية أخرى، تكشف «*الدراسة الوطنية* لمعدلات حالات سوء المعاملة والإهمال للأطفال» "The National Incidence Study of Child Abuse and Neglect"، (صدرت عام 1996)، وهي دراسة تتبعية لدراسات سابقة أُجريت في عام 1980 وعام 1986. ووجدت هذه الدراسة أن ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال قد ازدادت سوءاً بشكل خطير؛ ففي الفترة بين عامي 1986 و1993 تضاعف عدد حالات الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والأهمال، حيث ارتفعت معدلاتها من 1,4 مليون إلى 2,8 مليون

طفل من ذوي هذه الحالات؛ كما أظهرت الدراسة أن عدد الحالات التي تعرضت لإصابات خطيرة قد ازداد لأربعة أضعاف، حيث ارتفع من 143,000 طفل إلى 750,000 طفل يعانون من إصابات خطيرة بسبب سوء معاملتهم (معلومات مستمدة من شبكة الإنترنت (WWW. Ask. com .

وتشير بعض البحوث إلى أن سوء معاملة الأطفال يحدث في كل المستويات الاجتماعية – الاقتصادية والتعليمية، وتبين أنه في 80٪ إلى 90٪ من الحالات يكون الشخص المُسِيء أو المنتهك من الذكور، وغالباً ما يكون قريباً أو صديقاً للأسرة. وعادة ما تتغاضى الأسرة عن سوء المعاملة أو تتكتم عليها بأساليب مختلفة من أجل حماية الأسرة وهؤلاء الأشخاص المقربين إليها. ويفسر ذلك عدم تسجيل هذه الحالات، كما يكون سبباً لإحجام الأسرة عن مواجهة المشكلة أو تلقيها لخدمات إرشادية / علاجية من خلال إختصاصيين مهنيين (Schaefer, Briesmeister & Fitton, 1984) .

واختصاراً، يتطلب التعامل مع أية ظاهرة نفسية اجتماعية ذات تضمينات قانونية تتطلب إجراءات وقائية وعلاجية، توافر بيانات وتقارير وإحصاءات ذات مصداقية عالية عن حجم الظاهرة وتقديرات شيوعها وانتشارها؛ فلا شك أن تيسر هذه البيانات والإحصاءات يقدم صورة واضحة المعالم عن حقيقة الظاهرة ومتغيراتها ومتلازماتها، وهو ما يمثل أساساً حقيقياً لاستراتيجيات وبرامج التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي متعدد النواحي للأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال، وللأُسر والأشخاص المتسببين في إيذاء الأطفال جسديا أو انفعالياً أو جنسياً .

الصورة الإكلينيكية للأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال : أطفال في خطر مرتفع .

تكشف نتائج الدراسات التي أُجريت على الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال عن صورة إكلينيكية واضحة المعالم، تكمن بؤرة نشأتها (onset) في «صدمة» الإساءة التي قد تتبدى آثارها في بعض الحالات فيما يعرف «باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند الأطفال» ((Children post - traumatic stress disorder (CPTSD))، وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب أو غير

المستقر، ووجود صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة، والأحلام المزعجة (الكوابيس) أثناء النوم، والسلوك الانسحابي، والاستثارة الزائدة، وصعوبة التركيز، وصعوبات النوم (DSM-IV-TR, 2000. PP. 467 - 468) .

وتتصف المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صدمة الإساءة بالإزمان والشدة، فهي مشكلات طويلة الأمد تنتج عن عدم حل القضايا المحيطة بإساءة معاملة الطفل، وحيث تظل الصدمة قائمة ونشطة التأثير على الصحة النفسية للطفل لأنها بقيت كخبرة أو مهمة «غير منتهية» Unfinished business؛ فالصدمة تعيش في الطفل، ويعيش الطفل فيها .

يحدد بعض الباحثين الإكلينيكيين أعراضاً مميزة للأطفال ضحايا سوء المعاملة والأهمال، منها أعراض انفعالية تتضمن الغضب، والإنكار، والكبت، والخوف، ولوم الذات والشك في الذات، والشعور بالعجز، وانخفاض تقدير الذات وشعور بالذنب ، والبلادة؛ كما يبدي هؤلاء الأطفال أعراضاً سلوكية تشمل الهروب من المنزل، والانسحاب، والأعراض الجسدية، والكوابيس، والرهاب؛ كذلك تضطرب المخططات المعرفية في ذهن الطفل، فتتصف إدراكاته بالتشوه المعرفي، وتصاب المنظومة المعرفية بالتشوش، وحيث تتغير إدراكاته وتفسيره للعالم الذي صار بالنسبة له عالماً عدائياً ويصعب التنبؤ به. وعلى الرغم من تعدد المظاهر أو الأعراض التي يبديها الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال، فإنها قد تتباين من طفل لآخر. فقد يحال بعض الأطفال إلى الاختصاصيين أو المرشدين النفسيين بسبب ما يصدر عنهم من سلوك عدواني وما يبدونه من مشكلات سلوكية أخرى؛ فهم في ذلك يكررون سلوك الإساءة الذي خبروه من الوالدين أو غيرهم كنموذج عاشوه في حياتهم. وقد يحال أطفال آخرون إلى عيادات أو مراكز الصحة النفسية للأطفال، لأنهم انسحابيون بشكل زائد، وانعزاليون، أو لأنهم يبدون مشكلات دراسية أو اجتماعية (Germain. Brassard & Hart, 1985) .

ومن نتائج دراسات تجريبية عن التأثيرات النفسية الاجتماعية للوالدية المنحرفة يتضح وجود علاقة سببية بين الإساءة الانفعالية ومركب من الأعراض يعرف بـ «القزمية النفسية الاجتماعية» Psychosocial dwarfism؛ وتتضمن هذه الأعراض سلوكات شاذة أو غريبة في الأكل والشرب والنوم والسلوك الاجتماعي، واضطراب النمو الذهني، والعجز

عن الاستجابة للناس أو للمنبهات المؤلمة (Kavanagh, 1982, P, 174). وباستثناء القزمية النفسية الاجتماعية، يتحفظ «كافاناج» إزاء التنبؤ بالأذى النفسي من السلوك الوالدي، كما يتحفظ إزاء تشخيص سوء المعاملة استناداً إلى الخصائص الجسمية والنفسية الاجتماعية للطفل .

وفي هذا الاتجاه أيضاً، ينبغي اتخاذ الحذر من التعميمات المتعلقة بالعواقب والمضاعفات الانفعالية للإساءة على الطفل الضحية؛ فمن المحتمل أن الطفل قد لا يدرك الإساءة على أنها عنف ضده، وبالتالي لا تنشأ عنده استجابة انفعالية إزاء فعل الإساءة، أو لا تتكون عنده مشاعر سالبة نحو الشخص الجاني أو المسيء له (Weinbach & Curtiss, 1986) .

ويبدو من الخبرة الإكلينيكية في العمل مع الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال أنهم ليسوا بحالات سهلة؛ فقد تعلموا عدم الثقة في أنفسهم، وفي الناس، وفي بيئهم. فالعالم والناس فيه مصدر إيذاء لهم، ويكون من الأسلم لهم الانسحاب عن هذا العالم المؤلم وعن إقامة علاقات معه. لذا فإن عقد الصداقة وبناء الثقة مع هذه الحالات قد تكون خطوة صعبة في تكوين علاقة مهنية بين الاختصاصي أو المرشد النفسي وبين الحالة.

وماذا عن الصورة الكلينيكية للأشخاص المسيئين للطفل ؟ (لا يوجد أطفال سيئون، بل آباء أو كبار مُسيئون). إن عملية وقوع الأطفال كضحايا (victimization) لسوء المعاملة أو الإهمال من الوالدين أو الكبار أو غيرهم من مقدمي الرعاية تكشف في الواقع عن أسباب تكمن في صميم خصائص هؤلاء الأشخاص المسيئين للأطفال .

توضح الدراسات صورة كلينيكية ذات معالم متباينة عن خصائص الأشخاص المسيئين للأطفال، تبرز منها ضعف قدرتهم على تحمل الإحباط، وعدم قدرتهم على إقامة علاقات عاطفية، وانخفاض تقدير الذات، وانفعالات اكتئابية، وعجز متعلم، ونزعة إلى الانعزالية *(Germain, Brassard & Hart, 1985)* .

أما الأُسر التي يحدث فيها سوء المعاملة والإهمال للأطفال، فهي أُسر تخبر في الأغلب مشكلات متعددة (زواجية، ومالية، ومهنية) واضطراب في العلاقات بين الوالدين والأبناء؛ وأما الكبار فعتوزهم مصادر ومهارات التعامل مع تلك المشكلات للوصول إلى

حلول فعالة أو توافقية لتلك المشكلات. وقد تتداخل عوامل في زيادة احتمالات خطر هذه المشكلة، مثل الفقر والبطالة والعنف المنزلي؛ وتلك كلها عوامل تجعل الطفل في خطر عال من سوء المعاملة والإهمال .

قسمات أساسية لبناء استراتيجية حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال :

الاستراتيجية هي علم وفن استخدام القوى والمصادر المتاحة بهدف توفير السند أو الدعم الأمثل لسياسات ذات أهمية كبيرة، وتتضمن نظاماً من الأفكار والرؤى لميدان سوء المعاملة والإهمال للأطفال على مستوى المجتمع العربي على مستوى كل بلد عربي، وذلك بصورة شاملة للمفاهيم والمبادئ والمعلومات، وتقديراً للواقع والمتوقع، وتكون ذات دلالة على أساليب العمل وأدواته وإجراءاته. وتتوجه الاستراتيجية إلى تحقيق رسالة وأهداف محددة، تترجم إلى خطط وبرامج وإجراءات، وتخضع لعملية تقويم مستمر ضماناً لتحقيق الرسالة والأهداف .

وتأسيساً على ذلك، يمكن أن نحدد عدة قسمات أساسية لبناء استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال، فيما يأتي :

أولاً : متطلبات رئيسية :

أ- وضوح المفاهيم وتحديد المصطلحات وتضميناتها :

يُطرح سوء المعاملة والإهمال بمصطلحات ومفاهيم قد يختلف بشأنها الباحثون والاختصاصيون المهنيون والمسئولون الحكوميون؛ وعلى الرغم من أن هذا الاختلاف ليس واسعاً أو حاداً بين الأشخاص المعنيين والهيئات المعنية بهذا الميدان، إلا أنه من الأهمية وجود اتفاق يكون محصلة للاهتمامات والجوانب والمتغيرات المختلفة لسوء المعاملة والإهمال وللأطراف المتشابكة فيها من أشخاص مسيئين وأطفال مُساء إليهم، وظروف اجتماعية اقتصادية وثقافية وتربوية غير مواتية تساعد على رفع احتمالات تعرض الأطفال للخطر العالي. فلهذا الاتفاق دلالاته الأكاديمية والبحثية والتشريعية، وتضميناته في إعداد البرامج

والأساليب اللازمة لحماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال، وللتعامل التشريعي و/ أو الإرشادي العلاجي لأسرهم أو للأشخاص المسيئين للأطفال .

2- برنامج للدراسات والبحوث الوبائية :

يتوافر فيض من الدراسات والبحوث الوبائية : عن ظاهرة سوء المعامل والإهمال وما يتعلق بها من متغيرات ومتلازمات، في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة، وهي دراسات تنشد التعرف على هذه الظاهرة والديناميات العاملة فيها، وعملية وقوع الطفل ضحية للإساءة وخصائص الأطفال وتأثير الإساءة عليهم، وتشخيص واقع حالة الطفل (البروفيل) والمتوقع منها مستقبلاً على المدى البعيد (تشخيص المال) كما تهتم هذه الدراسات بخصائص الوالدين والأشخاص المسيئين للأطفال واحتمال وجود نمط مميز لشخصيتهم فيما يعرف بـ «الشخصية المُسيئية أو لبنائهم النفسي ولعوامل تطور نزعتهم وسلوكهم المرضي. وتولي هذه الفئة من الدراسات اهتماماً كبيراً بتعرف البيئة الأُسرية والعوامل المهيئة أو المسببة لسوء المعاملة أو الإهمال للأطفال في الأسرة، وكذلك تعرف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية المتلازمة مع هذه الظاهرة .

3- توافر قاعدة بيانات عن تقديرات معدلات الشيوع والانتشار لظاهرة سوء المعاملة والإهمال :

من الشروط الأساسية لبناء استراتيچية عربية فعالة عن سوء المعاملة والإهمال أن تكون من نمط «الاستراتيچيات المبنية على المعلومات». وفي هذا تفتقر المؤسسات والهيئات المعنية بالطفولة، الحكومية وغير الحكومية بالدول العربية، إلى معلومات وبيانات إحصائية تتصف بالمصداقية العالية عن ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال في المجتمعات العربية. ويتطلب ذلك اهتماماً خاصاً بمصدرين لدراسات مسحية، وهما :

* دراسات لتقدير معدلات شيوع حالات سوء المعاملة والإهمال للأطفال، أي تقديرها في مدى زمني يمتد بين فترة وأخرى .
* دراسات لتقدير معدلات حدوث حالات سوء المعاملة والإهمال للأطفال، أي تقديرها في فترة زمنية محددة ولتكن العام السابق .

ولا شك أن توافر بيانات مستمدة من تقديرات معدلات شيوع ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال، يشكل ركيزة أساسية لبناء استراتيجية فعّالة لمعالجة هذه الظاهرة وتطويقها من الجبهات المتعددة المتعلقة بها .

4- تطوير أدوات التعرف والقياس والتقدير :

يرتبط تعرف ظاهرة سوء المعاملة والإهمال، وتقدير معدلات حدوثها وانتشارها، ارتباطاً وثيقاً بأدوات التعرف والتشخيص والقياس والتقدير. فوجود أدوات جيدة تتوافر فيها شروط المصداقية والموثوقية القائمة على شروط وإجراءات علمية يحدد المحكمات التشخيصية اللازمة لإصدار أحكام تشخيصية سليمة لحالات سوء المعاملة والإهمال، وبالتالي وضع البرامج وتحديد أساليب التدخل الإرشادي الوقائي أو العلاجي لتلك الحالات؛ وما لهذه الأحكام التشخيصية من أبعاد قانونية .

5- تكوين هيئات أو جمعيات أو مؤسسات معنية بحماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال :

تُعد هذه المؤسسات بمثابة جبهة الحماية للأطفال من سوء المعاملة والإهمال، ولمساعدة الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال من خلال برامج وأساليب إرشادية وإجراءات تشريعية وقانونية. وينبغي تشجيع المؤسسات والهيئات الشعبية غير الحكومية لتأخذ بزمام المبادرة في هذا الميدان، ولتكوين رأي عام وجماعات ضغط لدفع هذا الميدان ورعايته .

ثانياً : خطوات بناء استراتيجية عربية لحماية الطفل العربي من سوء المعاملة والإهمال :

نوضح فميا يأتي، واستقراءً لأدبيات بناء الاستراتيجيات، خطوات عدة أو مكونات متكاملة لبناء استراتيجية عربية لحماية الطفل العربي من سوء المعاملة والإهمال :

أ- دعوة ورجاء : تنشيط حركة عربية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال :

ا- تكوين تجمع أو اندماج توجيهي :

يتشكل من جمعيات ومؤسسات معنية بالطفولة، وذات رصيد من الخبرات والخدمات

على المستوى العربي أو على مستوى الدولة؛ كما يضم هذا التجمع أو الاندماج خبراء من الاختصاصيين والأكاديميين المتميزين في هذا الميدان، كما يضم أيضاً متطوعين من أولي الخير والعطاء. وتكون مهمة هذا التجمع تنشيط «حركة عربية لحماية الطفل العربي من سوء المعاملة والإهمال»، وتوجيه السياسات العامة لهذه الحركة ورسالتها وأهدافها، وآفاق وأساليب تنفيذها .

2- تكوين لجنة رئاسية :

مهمتها تنظيم العمل في بناء الاستراتيجية وتنفيذها وتقويمها، وتتألف من أعضاء ذوي خبرات عالية في العمل الاستراتيجي والخلفية العلمية التطبيقية العميقة في ميدان سوء المعاملة والإهمال للأطفال. وتشرف اللجنة الرئاسية العليا على «مجموعات عمل»، تشكلها هذه اللجنة، وتتولى مهام الجوانب والأنشطة النوعية التي يتطلبها بناء الاستراتيجية وتنفيذها .

ب- خطوات العمل :

1- تقدير الواقع :

يعتمد تحليل واقع ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال في المجتمعات العربية على تعرف البيئة وتقييمها عن طريق جمع المعلومات وتزويد اللجنة الرئاسية بتلك المعلومات، وذلك عن طريق التحليل للبيئة من حيث الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والهيئات والمؤسسات الحكومية والأهلية المعنية بالميدان .

2- رؤية المستقبل :

وتعتمد على الخيال واستخدام أسلوب «بناء السيناريوهات» للتبصر بالآفاق المستقبلية لحماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال .

3- تحديد الفجوة :

بين معطيات الواقع في المجتمعات العربية وفي كل مجتمع عربي وبين الرؤية المستقبلية لحماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال .

4- تحديد الأهداف :

في شكل إجرائي ومرحلي، وذات قابلية للتنفيذ .

5- بناء البرامج والمشروعات :

وتتضمن البرامج والمشروعات والأنشطة التي تجعل الأهداف ذات توجه عملي، ومن نماذج هذه البرامج :

* برنامج البحوث الوبائية لظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال .
* برنامج تقدير معدلات انتشار الظاهرة .
* برنامج إعداد أدوات التعرف والتقدير .
* إعداد برامج التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي، ومن بينها :

- برامج الإرشاد للأطفال، تفيد من أساليب الإرشاد الدينامي، والمعرفي والسلوكي .

* برامج الإرشاد الأسري وإرشاد الوالدين .
* برامج إرشادية للتحصين النفسي ضد الإساءة أو سوء المعاملة موجه للصغار وللكبار .
* برامج إرشادية من خلال الوسائط الإعلامية وبخاصة التلفاز للحماية من سوء المعاملة والإهمال للأطفال، ... إلخ .
* البرامج التدريبية لتنمية الكوادر المهنية المؤهلة للعمل في مراكز وبرامج حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال .

6- تنفيذ الاستراتيجية .

7- التقويم والمراجعة .

والخلاصة :

تُقدِّم الورقة منحى استراتيچيات للتعامل مع ظاهرة نفسية اجتماعية ذات أبعاد تربوية وثقافية وتشريعية، وهي سوء المعاملة والإهمال للأطفال. وإزاء طرح هذه القضية بهذا المنحى، تناولنا عرضاً تحليلياً للمفاهيم المستخدمة في هذا الميدان، استناداً إلى خبرات أكاديميين وباحثين علميين وإلى وثائق رسمية حكومية لتحديد المفاهيم والمصطلحات لما لها من انعكاسات على التعامل الاستراتيچي مع تلك الظاهرة. وتقدم الدراسة، استكمالاً لذلك، نماذج من تقديرات معدلات انتشار ظاهرة سوء المعاملة والإهمال للأطفال،

وشيوعها في المجتمع الأمريكي على سبيل المثال؛ كما توضح الصورة الكلينيكية الواسمة للطفل الذي يتعرض لسوء المعاملة والإهمال، وكذلك للوالدين أو الكبار المسيئين للأطفال. وفي هذا الإطار، واستقراء لأدبيات بناء الاستراتيجيات، تقدِّم الدراسة نموذجاً لبناء استراتيجية عربية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال .

المراجع :

- American Psychiatric Association; (200). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text revised. (DSM-IV, TR).** Washington. Dc: American Psychiatric Association.
- Fontana. V. (1964). **The Maltreated Child.** Springfield, Ii: Thomas.
- GERMAIN, R., BRASSARD. M., & Hart, S. (1985). Crisis intervention for maltreated children. **School Psychology Review**, 14. 291-299.
- Cil, D. (1974). A **holistic perspective on child abuse and its prevention,** Conference on Reserch on Child Abuse. National Institute of Child Health and Human Development. Washington. D.C.
- Gratton ,l.(2000) **.living dtrategy** . new york : prentice -hall .
- Kavanagh ,c. (1982). Emotional Abuse and menatl injury : A critique of the concepts anda recommendation for practice . **Journal of the Anerican Academy of Child Psychatry** .21,171-177.
- Kempe, C.H. Silverman, F., Steele, B., Droegemueller, W.;& silver H. (1962). The battered, child syndrome. **Journal of the American Medical Associaton**,181, 17-24.
- Schaefer, C., Briesmeister J., & fitton, M. (1984). **Family therapy techniques for problem behaviorsof children and teenagers. San** Francisco: Jossey - Bass.
- u.s.department of health, Education , and Welfare . (1975) **.child abuse and neglect: a reporton the status of research** . Washington,d .C.:U.S.Government Printing Office.
- Weinbach , r., & curtiss , c.(1986).making child abuse victims aware of their victimization : a treatment issue . **Child Welfare,** l x v , 4,337-346.

حماية الطفل في النزاعات المسلحة

خالد بن علي آل خليفة*

مقدمة

عرَّف القانون الدولي الإنساني، ولأول مرة ، أهمية الحماية القانونية للطفل في النزاعات المسلحة في أعقاب الحرب العالمية الثانية ؛ حيث ذاق العالم ويلات هذه الحرب التي استدعت وجوب حماية المدنيين ، وخاصة الأطفال في النزاعات المسلحة .

وفي السنوات القليلة الماضية ازدادت ظاهرة الاعتداء على الأطفال ، إما عن طريق استهدافهم أو عن طريق إشراكهم في القتال كمحاربين . وفي إحصاء للأمم المتحدة يبين أن الأطفال يمثلون أكثر من نصف عدد لاجئي العالم والذين يبلغ عددهم واحداً وعشرين مليون شخص ، كذلك فإن الإحصاءات تظهر أن ثلاثة عشرة مليون طفل ، قد تم ترحيلهم من أراضيهم ، وأن أكثر من ثلاثمائة ألف طفل دون الثامنة عشرة قد شاركوا في أعمال القتال . وفي إحصاء لمنظمة اليونسكو عن أثر النزاعات المسلحة بين عامي 1987 ، 1996 على الأطفال ، ظهر أنه قد نتج عن هذه النزاعات قتل مليون طفل وجرح ستة ملايين ، وإصابة عشرة ملايين بصدمات عصبية شديدة ، وتيتم مليون طفل ، كما يموت ما بين ثمانية آلاف إلى عشرة آلاف طفل في العالم سنوياً من جراء الألغام[1].

ومع استفحال ظاهرة تعرض الأطفال لأقسى أنواع المعاملة أثناء النزاعات المسلحة الدولية وغير ذات الطابع الدولي، تنمو الحاجة إلى تنمية الوعي بحقوق الطفل، ومحاولة تجنيبه ويلات الحروب، والتشديد على توفير قواعد قانونية تضمن عدم تعرضه لانتهاكات جسيمة أثناء هذه النزاعات .

* قاضي بالمحاكم الصغرى المدنية ـ قطر .

والجدير بالذكر أن دولة البحرين قد انضمت إلى اتفاقيات جنيف الأربعة عام 1971[2]، ثم البروتوكولين الإضافيين عام 1986 [3] وكذلك اتفاقية حقوق الطفل عام 1991[4]، وذلك لحرصها وتمسكها بالقيم الإنسانية النبيلة ، وتوفير أكبر قدر من الحماية القانونية للمدنيين وبخاصة الأطفال .

وهذه الورقة تعرض لموضوع حماية الطفل في النزاعات المسلحة على وجوه عدة ، منها تعريف الطفل وماهية حقوقه تحت مظلة القانون الدولي الإنساني ومدى توافر قواعد تضمن عدم تعرضه لمخاطر النزاعات المسلحة ، كما تعرض الورقة لبعض الحالات التي تهم المشتغل بحماية الطفل العربي في النزاعات المسلحة ، وهما حالة عقوبات الأمم المتحدة المفروضة على العراق وتأثيرها على الأطفال ، وكذلك أطفال الانتفاضة في فلسطين المحتلة[5].

من هو الطفل ؟

بداية يجب التأكيد على أن حماية الأطفال في زمن النزاعات المسلحة يتطلب تعريفاً واضحاً ومحدداً ؛ بحيث يكون مقبولاً دولياً للطفل موضوع الحماية والاتفاقيات الدولية[6].

فبالنسبة لاتفاقية حقوق الطفل للعام 1989 ، نجد أن سن الطفل قد حُدد فيها بثمانية عشر عاماً ، إلا أن الاتفاقية تركت تعريف سن البلوغ لتشريعات العالم المختلفة مما يتركنا بدون سن واضح ومحدد تحت اتفاقية حقوق الطفل ، فالمادة الأولى من هذه الاتفاقية تنص على :

"لأغراض هذه الاتفاقية ، يعني الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ، ما لم يبلغ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه".

إلا أن الاتفاقية المذكورة (في المادة 38) عادت لتحدد سن الطفل في النزاعات المسلحة بخمس عشرة سنة ؛ حيث التزمت أطرافها بعدم تجنيد من هم دون الخامسة عشرة ، وكذلك باتخاذ جميع التدابير المكنة عملياً لضمان عدم اشتراك الأشخاص دون الخامسة عشرة اشتراكاً مباشراً في الحرب . وبهذا تكون اتفاقية حقوق الطفل قد نجحت في تحديد سن الطفل في وقت الحرب ، وهو سن الخامسة عشرة عاماً ، في حين لم تستطع إرساء مثل هذا التحديد لسن الطفل في زمن السلم [7].

ومن الملاحظ أن المادة 38 من اتفاقية حقوق الطفل لم تُلق التزاماً مؤكداً على عاتق الدول ، إلا فيما يتعلق بمنع تجنيد الأشخاص الذين لم يبلغوا الخامسة عشرة في القوات المسلحة ، وذلك في الفقرة الثالثة من المادة المذكورة ، في حين أرجعت الفقرات 1 ، 2 ، 4 التزامات الدول إلى التزاماتها بقواعد القانون الإنساني الدولي الواقعة كل دولة تبعاً لعدد الاتفاقيات ذات الصلة ، والتي التزمت الدولة المعنية بها .

وباستعراض ما قررته قواعد القانون الإنساني الدولي في هذا الخصوص، نجد أن اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949 قد أشارت للأطفال باعتبارهم من هم أقل من سن الخامسة عشرة دون إرساء تعريف معين للطفل .

أما عن البروتوكولين الإضافيين لاتفاقيات جنيف للعام 1977 ، فقد جاء البرتوكول الأول "غير محبذ" ولكن ليس مانعاً لتجنيد الأطفال دون الخامسة عشرة ، ذلك أن المادة 77 فقرة 3 منه تفترض إمكانية أن يكون الأطفال دون سن الخامسة عشرة سجناء الحرب. وبهذا يكون تعريف الطفل في البروتوكول الأول – وإن جاء محدداً بسن الخامسة عشرة في المادة 77 فقرة 2 – إلا أنه لم يضع حماية قوية ضد مشاركة الأطفال في النزاعات المسلحة الدولية . وعلى العكس من ذلك جاء البروتوكول الثاني للعام 1977 ، والمتعلق بالنزاعات المسلحة غير ذي الطابع الدولي ليؤكد على أن الأطفال دون الخامسة عشرة غير مسموح بتجنيدهم في قوات عسكرية أو في مجموعات محاربة وغير مسموح بمشاركتهم في أعمال القتال [8].

ونخلص من ذلك أن سن الطفل المستقر عليه في النزاعات المسلحة هو سن الخامسة عشرة ؛ حيث استقرت الممارسة الدولية على ذلك، ويستطاع القول بأنه قد نشأ عرف دولي ملزم للكافة ، بشأن سن الطفل ليكون خمسة عشرة عاماً . وقد أكد ذلك اتجاه المجتمع الدولي حين وضع نصوص المحكمة الجنائية الدولية إلى تجريم تجنيد واستخدام الأطفال دون الخامسة عشرة للمشاركة في أعمال القتال ، سواء أكان ذلك بواسطة جيش نظامي أم بواسطة مجموعة متحاربة في حالات النزاعات المسلحة غير الدولية .

الحماية المفروضة للطفل تبعاً لاتفاقيات جنيف والبروتوكولين الملحقين:

يوفر القانون الإنساني الدولي حماية عامة للأطفال كأشخاص غير مشاركين في

الأعمال القتالية ، وكذلك يوفر لهم حماية خاصة نظراً لكونها فئة تحتاج إلى رعاية خاصة لحمايتها من آثار الحرب وشرورها ، وسنعرض للحماية العامة للطفل بإيجاز لكونها مرتبطة بالحماية العامة للمدنيين أثناء النزاعات المسلحة ، ثم نعرض بشيء من التفصيل للحماية الخاصة للطفل أثناء هذه النزاعات .

أولاً : الحماية العامة للأطفال كجزء من السكان المدنيين[9]

في أثناء النزاعات المسلحة الدولية يقع الأطفال تحت مجموعة السكان المدنيين المحميين تحت اتفاقية جنيف الرابعة ، وكذلك البرتوكول الأول الملحق بها ، وبهذا يستفيدون بالحماية التي وضعتها قواعد هاتين الاتفاقيتين . وهذه القواعد تضع المبادئ الأساسية للمعاملة الإنسانية وقت الحروب بما في ذلك احترام حق الحياة والسلامة البدنية والنفسية للشخص ، وتحريم العنف ضد المدنيين أو تعذيبهم أو معاملتهم معاملة مهينة ماسة بالكرامة الإنسانية مثل الجزاءات الجماعية ، وكذلك منع توجيه أعمال انتقامية ضد المدنيين ، والأهم من ذلك أن هاتين الاتفاقيتين ترسيان مبدأ التفرقة بين الأهداف المدنية والعسكرية وتعنيان بتحديد ماهية السكان المدنيين وما يعد هدفاً عسكرياً .

ليس هذا فحسب ، فاتفاقية جنيف الرابعة أجازت إنشاء مناطق آمنة للمدنيين ، يمكن أن يعهد الإشراف فيها لمنظمات إنسانية دولية . كما نصت الاتفاقية على إنشاء مناطق محايدة داخل أرض القتال للعناية بالمرضى والجرحى وغيرهم من المدنيين أو الخارجين عن نطاق الحرب . كذلك أفردت حماية خاصة للمستشفيات المدنية مادامت لا تستخدم في غرض عسكري ضد الطرف الآخر، وحماية من يقومون بخدمة هذه المستشفيات، والسماح بمرور المساعدات الإنسانية من أغذية وملابس ودواء . كما حرمت الاتفاقية تجويع المدنيين أثناء الحصار العسكري .

وجاء البروتوكول الأول ليطور مفهوم التفرقة بين المدنيين والمحاربين، ويضفي حماية أكبر للمدنيين بتحريم توجيه هجمات إليهم، وإلزام الأطراف بنقل السكان المدنيين لمناطق آمنة ، ونقل أي هدف عسكري بعيداً عن المدنيين .

وفي النزاعات المسلحة غير ذات الطابع الدولي يقع الأطفال تحت المحميين بالمادة الثالثة المشتركة في اتفاقيات جنيف الأربعة كأشخاص خارج نطاق الحرب، ولا يقومون

بعمل في مباشرة القتال . والأطفال في هذه الحالة يتمتعون بحق المعاملة الكريمة ، وعدم تعرضهم لأي عنف ضد حياتهم أو كرامتهم . وقد طور البروتوكول الإضافي الثاني هذا المفهوم لتجنيب المدنيين، ومن بينهم الأطفال ؛ أي هجوم أو محاولة استهدافهم .

ثانياً : الحماية الخاصة للأطفال[10]

تضمنت اتفاقية جنيف الرابعة العديد من القواعد الخاصة بحماية الأطفال والتي تعكس أنه ، ومنذ عام 1949 ، كان هناك شعور بوجوب حماية الأطفال بوجه خاص من أعمال الحرب ، إلا أن القواعد الخاصة بحماية الأطفال لم توضع بشكل صريح كالتزام عام بالحماية الخاصة للأطفال في هذه الاتفاقية . وقد عمل البرتوكول الإضافي الأول على ملء هذا الفراغ ؛ حيث نص في المادة 77 منه على أن الأطفال سيكونون محل احترام خاص، وستتم حمايتهم ضد أي شكل من أشكال الاعتداء ، وستقوم الأطراف في هذا البروتوكول بإمدادهم بالعناية والمساعدة المتطلبة نظراً لعمرهم أو لأي سبب آخر . وهكذا يضع البرتوكول الأول حجر الأساس في الحماية الخاصة للأطفال في النزاعات المسلحة الدولية . وقد جاء البرتوكول الإضافي الثاني ليضع قاعدة مماثلة خاصة بالنزاعات المسلحة غير ذي الطابع الدولي ، فقد نصت المادة الرابعة والمعنونة "الضمانات الأساسية" في فقرة كاملة منها؛ على أن الأطفال سوف يتم إمدادهم بالعناية والمساعدة التي يحتاجونها ، ثم عددت هذه المادة بعد ذلك القواعد الخاصة بالأطفال .

وعلى هذا نجد أن القانون الإنساني الدولي قد تضمن صراحة المبدأ الأساسي لفرض حماية خاصة للأطفال في النزاعات الدولية أو غير ذات الطابع الدولي .

وسنعرض فيما يلي لبعض قواعد الحماية الخاصة بالأطفال لنعطي صورة أقرب لكيفية معالجة القانون الدولي الإنساني موضوع حماية هذه الفئة .

1 - حماية الطفل من آثار أعمال القتال :

- أوجب البروتوكول الإضافي الأول أن يشمل تعريف (الجرحى) الأطفال حديثي الولادة لحاجتهم إلى المساعدة الطبية والعناية الخاصة (المادة 18) .
- كذلك فإن الأطفال الذين لم يبلغوا الخامسة عشرة، والأمهات للأطفال تحت السابعة ، يعتبرون مدنيين محميين يجوز استقبالهم في المستشفيات والمناطق

الآمنة تبعاً للمادة 41 من اتفاقية جنيف الرابعة ، وكذلك نصت الاتفاقية السابقة على أن الأطفال يجب ترحيلهم من مناطق الحصار (المادة 17) .

- يضع البروتوكول الأول حماية خاصة للأطفال من خطر التهجير، وحدد أن يكون ذلك في أقصى الظروف والمتعلقة بسلامة الأطفال (المادة 78) .
- في حالة النزاع المسلح غير ذي الطابع الدولي ، فإن البروتوكول الثاني يفرد حماية خاصة للأطفال ؛ حيث يبيح نقلهم من مكان القتال لمكان آخر داخل إقليم الدولة مراعاة لسلامتهم (مادة 4 فقر 3 هـ) .

2 - حماية حق الطفل في العناية والمساعدة :

كما ذكر أعلاه ، فإن البروتوكول الإضافي الأول قد نص صراحة على هذا المبدأ في المادة 77 منه . والحقيقة أن اتفاقية جنيف الرابعة قد تضمنت أيضاً نصوصاً تُراعي الحاجات الخاصة للأطفال، فقد نصت المادة 23 على أنه يجب على كل طرف أن يسمح بمرور المساعدات الخاصة بالأطفال . وأوجبت المادة ٥٠ على سلطات الاحتلال أن تسهل المؤسسات المناسبة المعنية بالعناية بالطفل في الأراضي المحتلة . ونصت المادة 81 على أن يلتزم أطراف النزاع بتوفير سبل المعيشة لغير القادرين عليها ، خاصة إذا لم تتوافر هذه السبل ، كذلك نصت الماة 89 على أن تعطى الأمهات الحاضنات والأطفال دون سن الخامسة عشرة والذين قد تم إيواءهم بسبب المعارك بواسطة أطراف القتال حصصاً إضافية من الطعام ، تتناسب مع متطلباتهم الجسمانية . وقد نصت المادة 70 فقرة 2 من البرتوكول الإضافي الأول على الحكم السابق نفسه ، عندما قررت أن الأولوية في توزيع المساعدات الإنسانية تكون للأطفال والأمهات الحاضنات . كذلك نصت المادة 78 من البروتوكول الأول على أنه يجوز إجلاء الأطفال مؤقتاً إذا تطلبت الحالة الصحية أو العلاجية ذلك .

أما بالنسبة لحالات النزاع المسلح غير ذي الطابع الدولي ، فقد ذكر سابقاً أن البروتوكول الإضافي الثاني قد نصَّ صراحة على حق الطفل في العناية والمساعدة .

3 - حماية وحدة الطفل وأسرته[11]:

في دراسة لليونسكو حول الأطفال والحرب تبين أن طبيعة المعاناة النفسية للأطفال

ليست ناتجة عن أعمال القتال نفسها ، كاستخدام القنابل أو العمليات العسكرية ، ولكن تأثير هذه الأحداث على العلاقات الأسرية ، وفصل الطفل عما تعود عليه في حياته ، وبخاصة فصله عن والديه ، هو أهم أسباب المعاناة النفسية للطفل .

وقد عني القانون الدولي الإنساني بهذا الموضوع ، فقد نص البروتوكول الإضافي الأول في المادة 74 منه ، على أن يلتزم الأطراف بتسهيل إعادة توحيد الأسر المشتتة نتيجة نزاع مسلح دولي . كذلك عنيت اتفاقية جنيف الرابعة في المادة 82 بذلك الموضوع خاصة فيما يتعلق بتوحيد الأُسر أثناء الاحتجاز أو الاعتقال وبصفة خاصة توحيد هذه الأسر وأطفالها . كذلك عنيت أحكام البروتوكول الإضافي الأول بحماية الأطفال ، وذلك عن طريق عدم فصلهم عن أمهاتهم تبعاً للمادة 76 فقرة 2 ، كذلك منعت الماة 76 فقرة 3 من ذات البروتوكول تنفيذ عقوبة الإعدام في الأمهات اللواتي لديهن أطفال يحتاجون إلى رعاية أمهاتهم .

وتحقيقاً لحماية أكبر للأطفال في هذا الخصوص نصت المادة 50 من اتفاقية جنيف الرابعة على منع سلطات الاحتلال من تغيير الحالة الأسرية أو الشخصية للأطفال . وكذلك ألزمت المادة 24 على وجوب العمل على ارتداء الأطفال دون الثانية عشرة بطاقات تحدد هويتهم ووضعت المادة 50 السابق ذكرها التزاماً على الأطراف بوضع نظام لتسهيل تحديد هوية الأطفال ، وذلك حماية لهم من حرمانهم من أسرهم .

وبالنسبة للنزاعات المسلحة غير ذي الطابع الدولي ، فقد نص البروتوكول الثاني على وجوب أخذ كل الخطوات الملاءمة لتسهيل إعادة توحيد الأسر التي فصلت عن بعضها البعض ، وذلك في المادة 4 فقرة 3 ب . كذلك وتبعاً للمادة 6 فقرة 4 ، فإن عقوبة الإعدام لا يجوز تطبيقها على أمهات صغار الأطفال .

4 – حماية الأطفال من الإجلاء والترحيل :

أفرد البروتوكول الأول في المادة 78 حماية خاصة للأطفال ضد أعمال الترحيل والإجلاء ؛ حيث نصت على وجوب أن يكون هذا الإجلاء مؤقتاً ولأسباب قهرية تتعلق بصحة الطفل أو علاجه أو سلامته ، ولابد لقيام ذلك من وجود موافقة كتابية على هذا الإجلاء من الآباء أو أولياء الأمور ، فإن تعذر وجودهم وجب الحصول على الموافقة الكتابية من

المسئولين بحكم القانون أو العرف عن هؤلاء الأطفال ، مع وجوب أن يصطحب ذلك الإجلاء بمتابعة تذويد الطفل بالتعليم وتزويده ببطاقات تحدد هويته .

وبالنسبة للنزاعات المسلحة غير ذي الطابع الدولي ، فقد تضمن البروتوكول الثاني أيضاً قواعد حماية خاصة بالأطفال في المادة 4 فقرة 3 هـ ؛ حيث نصت على وجوب اصطحاب الأطفال حين إجلاءهم بواسطة أشخاص مسئولين عن سلامتهم ، وبموافقة الوالدين كلما كان ذلك ممكنا أو بموافقة الأشخاص المسئولين بصفة أساسية عن رعايتهم قانوناً أو عرفاً .

5 – حماية البيئة الثقافية للطفل :

إن استمرار وجود الطفل في بيئة وداخل أسرته أثناء النزاع المسلح يمتعه بالضمانات الموجودة في القانون الدولي الإنساني بصفة عامة ، لحماية المدنيين والقيم الأخلاقية والدينية والثقافية ، وكذلك العادات والتقاليد . ولم ينس واضعو اتفاقية جنيف الرابعة ، وكذلك البروتوكول الإضافي الأول إفراد حماية خاصة للبيئة الثقافية للطفل حال تيتمه أو فصله عن أبويه أو عن بيئته الثقافية . وهكذا فإن اتفاقية جنيف الرابعة في المادة 24 قد نصت على وجوب ضمان استمرار الأطفال دون الخامسة عشرة والذين تيتموا أو فصلوا عن آباءهم في ممارسة شعائر دينهم وتعليمهم . وقد نصت المادة 50 من ذات الاتفاقية على أن مثل هؤلاء الأطفال قدر الإمكان بواسطة أشخاص من نفس جنسيتهم ولغتهم ودينهم .

6 – حماية حق الطفل في التعليم :

بالإضافة للقواعد المذكورة أعلاه والمتعلقة بتعليم الأطفال الذين تيتموا أو فصلوا عن أسرهم ، تضع اتفاقية جنيف الرابعة التزامات عامة تتعلق بتعليم الأطفال . فقد نصت المادة 50 على أن تقوم سلطة الاحتلال بتسهيل العمل السليم لجميع المؤسسات المتعلقة بتعليم الأطفال . كذلك نصت المادة 94 على أن تقوم السلطة التي تحتجز صغار السن بالسماح لهم بمواصلة الدراسة .

وفي حالة النزاع المسلح غير ذي الطابع الدولي، نص البروتوكول الثاني في المادة 4

فقرة 3 ، على وجوب تلقي الأطفال لتعليمهم بما في ذلك التعليم الديني والأخلاقي تبعاً لرغبة الآباء أو لرغبة المسئولين عن الأطفال حال غيبة آباءهم .

7 – حماية الحقوق الشخصية للطفل :

تحظر اتفاقية جنيف الرابعة في المادة 50 منها على سلطات الاحتلال تغيير الحالة الشخصية للطفل ، وعلى هذا فإنه يمتنع تغيير جنسية الطفل أو حالته الاجتماعية إذا ما احتلت دولته خلال نزاع مسلح دولي ، وهذا الخطر يدعمه الالتزام العام الوارد في المادة 22 من ذات الاتفاقية بوجوب احترام الإنسان وحقوقه العائلية .

وكذلك حظرت المادة 50 من اتفاقية جنيف الرابعة إدراج الأطفال في تنظيمات أو جماعات مساندة لسلطة الاحتلال ، وهو الأمر الذي حدث أثناء الحرب العالمية الثانية لأغراض سياسية .

8 – حماية الأطفال المحتجزين أو المعتقلين :

يجوز لسلطات الاحتلال تبعاً لقواعد القانون الإنساني الدولي أن تحتجز أياً من المدنيين لمخالفته القانون الجزائي لإقليمه المحتل أو القانون الجزائي لدولة الاحتلال أو ما تفرضه من قرارات خاصة بالأراضي أو بالأقاليم المحتلة .

وقد نص البروتوكول الأول على وجوب حجز الأطفال في أماكن خاصة لهم منفصلة عن البالغين ، وذلك في المادة 77 فقرة 4 ، وقد نصت اتفاقية جنيف الرابعة على وجوب تعليم هؤلاء الأطفال كما سبق بيانه أعلاه ، كما نصت في المادة 132 على تشجيع إطلاق سراح الأطفال والأمهات ذوات أطفال رضع أو صغار السن .

9 – حماية الطفل من تطبيق عقوبة الإعدام :

على عكس القاعدة العامة التي يمكن استخلاصها مما سبق من أحكام ، وهي أن حماية الطفل في النزاعات المسلحة تكون أساساً لمن هم دون الخامسة عشرة ، فإنه بالنسبة لعقوبة الإعدام نجد أن سن الحماية يرتفع ليصل إلى ثمانية عشر عاماً ، فقد نصت المادة 68 فقرة ٤ من اتفاقية جنيف الرابعة والمادة 77 فقرة 5 من البروتوكول

الإضافي الأول ، وكذلك المادة السادسة فقرة 4 من البروتوكول الإضافي الثاني على حظر تطبيق عقوبة الإعدام على من لم يبلغ الثامنة عشرة حتى وإن توافرت جميع الاشتراطات الأخرى لتطبيق مثل هذه العقوبة .

أحكام الشريعة الإسلامية الخاصة بحماية الطفل في النزاعات المسلحة [12]:

أقرت الشريعة الإسلامية قواعد سامية لحماية الأطفال أثناء النزاعات المسلحة ، وقد أرسى الرسول عليه الصلاة والسلام أسس شريعة القتال ، فلم يجز قتال الصغار والنساء والشيوخ والصبيان والمرضى وأصحاب العاهات والعجزة عن القتال والفلاحين في حرثهم والرهبان والعباد . ذلك أن الحرب في الإسلام هي ضرورة ملجئة محصورة في نطاق معين ومحدد في غاية ضيقة ، وهي مقصود الجهاد ، وقد وضح ذلك من حرب المسلمين في صدر الإسلام والعهود التالية ، فلم يقاتل المسلمون إلا من قاتلهم .

وقد نهى رسول الله صلى الله عليه وسلام عن قتال الأطفال. وعن أنس ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "انطلقوا باسم الله وعلى ملة رسول الله لا تقتلوا شيخاً فانياً ، ولا طفلاً صغيراً ولا امرأة".

وقد أجمع الفقهاء على تحريم قتل النساء والصبيان إذا لم يقاتلوا ، فإن قاتلوا ، قال جماهير العلماء يقتلون (شرح مسلم : 12 ص 48) .

وعلة الجهاد في الإسلام ليست الكفر وإنما المحاربة والتي لا تحقق فيمن لم يقاتل المسلمين . والنص القرآني "فاقتلوا المشركين حيث وجدتموهم" مخصوص بأحاديث النهي عن قتل الذين لا يقاتلون ومنهم الأطفال .

وقد سُئل الإمام مالك عن نساء العدو وصبيانهم يكونوا على الحصون يرمون بالحجارة ويعيثون على المسلمين يقتلون ؟ فقال نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن قتل النساء والصبيان بحال حتى ولو تترس أهل الحرب بهم لم يجز رميهم ولا تحريقهم . ويلاحظ إن هذا الرأي صحيح إذا كان المقصود من التترس هو الدفاع والاحتماء ، أما إذا كان بغرض التحصين والهجوم ويعرف ذلك بالقرائن والإمارات فلابد من القول بجواز قتلهم لاقتضاء المصلحة ذلك .

وقد أقرت الشريعة الإسلامية إجراءات لصالح الأطفال أثناء النزاع المسلح . فقد نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن التفريق بين الأم وولدها ، فقد قال عليه الصلاة والسلام "من فرق بين أم وولدها فرق الله بينه وبين أحبته يوم القيامة"[12].

وإذا كانت قواعد القانون الدولي الإنساني لا تجيز تجنيد الأطفال في القوات المسلحة قبل بلوغ الخامسة عشرة ، فإن الإسلام لا يوجب الجهاد على الصبي لضعف بنيته ولذلك (فقد رد رسول الله صلى الله عليه وسلم البراء بين عاز وغيره يوم بدر ممن لم يبلغوا خمس عشرة سنة) . وقد روى عن ابن عمر رضي الله عنه ، قال : عرضت على رسول الله صلى الله عليه وسلم يوم أحد وأنا ابن أربعة عشرة فلم يجزني في المقاتلة) ، ورو الشيخان (إنه صلى الله عليه وسلم رد ابن عمر يوم أحد أجازه في الخندق) .

وضع أطفال العراق تحت عقوبات الأمم المتحدة [13]:

عقب الغزو العراقي للكويت ، وعلى مدى عشر سنوات تقريباً ، تم فرض عقوبات على العراق تم تصميمها بدعوى منع حرب أخرى ؛ حيث إن العراق قد اعتبرت دولة عدائية وخارجة على ما اتفق عليه المجتمع الدولي في ميثاق الأمم المتحدة من حظر الاستعمال غير المشروع للقوة في العلاقات الدولية . وعلى الرغم من انتهاء حالة العدوان، إلا أن العقوبات مازالت باقية ، وتهدد أمريكا وبريطانيا باستعمال القوة حال عدم التزام العراق بشروط وقف إطلاق النار . وبذلك يصبح العراق في حالة نزاع مسلح منذ عشر سنوات لعدم انتهاء الحرب باتفاق نهائي .

وقد قامت منظمة اليونيسيف بعمل إحصائية عن معدل وفيات الأطفال تحت سن الخامسة ؛ حيث إن هناك 131 طفلاً يموت من كل ألف طفل، وأن طفلاً من بين كل عشرة أطفال يموت بمجرد ميلاده ، وذلك بسبب نقص الغذاء والأمراض ؛ حيث يعاني طفل من كل خمسة أطفال دون سن الخامسة من سوء التغذية . وقد قدرت الإحصائية أن عدد الأطفال الذين ماتوا في العراق خلال السنوات العشر الماضية بحوالي نصف مليون طفل . وقد خلصت الإحصائية إلى أن هذا النقص في الحاجات البدنية والنفسية للأطفال ، والذي يمس متطلبات نموهم وحياتهم والتقدم بهم يُعتبر كارثة إنسانية [14].

والحقيقة أن هناك قواعد دولية تضمن للشعوب حقوقها دونما تمييز بسبب الجنس أو

العرق أو اللون أو الديانة ، وهذه القواعد تعتبر أحد الأهداف الرئيسية للأمم المتحدة ، فلا يجوز أن تكون عقوبات الأمم المتحدة سلاحاً في يد مجلس الأمن تحت الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة ليخالف أهداف الأمم المتحدة والقواعد الدولية الملزمة في إطار القانون الدولي الإنساني .

فمع انهيار الاتحاد السوفيتي وظهور قوة واحدة فقط في المجتمع الدولي اتسع دور مجلس الأمن ، وصدرت الكثير من القرارات التي ما كانت لتصدر في ظل توازن القوى . ومن هذه القرارات ما يتعلق بفرض العقوبات على العراق [15].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ، هو في حالة وجود قرارات لمجلس الأمن تخالف ميثاق الأمم المتحدة والقانون الدولي ، وتسبب كارثة إنسانية وتجويع للمدنيين ، وبخاصة الأطفال . هل هناك جهة تقرر ذلك ؟ وإذا لم تكن هناك جهة ذات اختصاص ، فما هو دور الدول؟

بداية يلزم التقرير أن قرارات مجلس الأمن تحت الفصل السابع تُعتبر ملزمة لدول تحت ميثاق الأمم المتحدة كأعلى جهاز فيها (المادة 24 ، 25 من ميثاق الأمم المتحدة) ، وبناء على ذلك تعد جزءاً من القانون الدولي الملزم لأعضاء الأمم المتحدة ، إلا أن ذلك لا يعني أن قرارات مجلس الأمن في درجة أعلى من قواعد القانون الدولي الأخرى ، ولا يعني أن قرارات مجلس الأمن تسمو فوق ما أفرده ميثاق الأمم المتحدة الذي قرر مشروعية وجوده وإلزامية قراراته بحيث يخالف أهداف ومقاصد الأمم المتحدة .

ويبقى التساؤل في حالة مخالفة هذه القرارات لقواعد القانون الدولي عما إذا كانت هناك جهة تقرر ذلك؟ والحقيقة أن المجتمع الدولي لم يطور القوانين التي تحكمه ليقرر وجود جهة تنظر في مدى مشروعية قرارات مجلس الأمن ، وعلى هذا فإن المجتمع الدولي نفسه بصفته المخاطب بقرارات مجلس الأمن هو الوحيد القادر على النظر في هذه القرارات وتقرير مدى مشروعيتها ومدى اتساقها مع أحكام القانون الدولي ولا سيما القانون الدولي الإنساني .

وقد خالف مجلس الأمن باستمراره في فرض العقوبات الاقتصادية هدف تدخله ؛ حيث قرر بنفسه في القرار 687 للعام 1991 أن العراق قد انسحب من الكويت، وأن الحكومة الشرعية في الكويت قد تولت زمام السلطة . وعلى هذا فإن القرار لا يجد لنفسه

سنداً مشروعاً ، ولا يشكل استمرار مجلس الأمن في فرض العقوبات سوى حالة انحراف بالسلطة تحت ميثاق الأمم المتحدة .

وقد خالف مجلس الأمن في استمراره فرض العقوبات على العراق اتفاقية منع ومعاقبة جريمة الإبادة الجماعية للعام 1948 ، والتي تنص على أن إخضاع الجماعة عمداً لظروف معيشة يراد بها تدميرها كلياً أو جزئياً يعد نوعاً من أنواع الإبادة الجماعية .

وفي معرض القانون الإنساني الدولي ، أيضاً خالف مجلس الأمن أحكام البروتوكول الأول في المادة ٥٤ والتي تحظر تجويع المدنيين كطريقة في الحرب وهو ما يحدث يومياً وبصفة خاصة لأطفال العراق منذ الحظر الاقتصادي .

كذلك الفقرة الثانية من المادة 54 ، والتي تحظر مهاجمة أو تدمير أو نقل أو إتلاف الأشياء التي لا غنى عنها لبقاء السكان المدنيين مثل المواد الغذائية والمناطق الزراعية والمحاصيل والماشية ومنشآت مياه الشرب ومنشآت الري بهدف حرمان المدنيين منها .

ولعل ما قاله الأستاذ الدكتور / بطرس غالي يلخص الأمر برمته ؛ حيث قال :

"إن العقوبات الدولية تتعارض مع ميثاق الأمم المتحدة ولابد من وقفة دولية من قبل المجتمع الدولي لدراسة خطورة مثل هذه العقوبات . وأن الميثاق ينادي بالتنمية الاقتصادية، وينادي بضرورة تقديم المساعدات من جانب الأمم المتحدة إلى الدول من أجل التغلب على التخلف الاقتصادي ، بينما تؤدي العقوبات إلى توقف التنمية الاقتصادية في الدول التي فرضت العقوبات ضدها .. وأنه لا يوجد عقوبات أبدية ، ويجب أن يكون للمجتمع الدولي وقفة لدراسة خطورة مثل هذه العقوبات" .

والخلاصة أن قرارات مجلس الأمن بفرض عقوبات على العراق وما سببته من كارثة إنسانية للمدنيين ، ومن بينهم الأطفال، تعد مخالفة للقانون الدولي الإنساني ، ونتيجة تفسير خاطئ من قبل أمريكا وبريطانيا للقرار 687 ، والذي اعتبراه أساساً لفرض العقوبات في حد ذاته ، بل يخولهم حق استخدام القوة المنفردة خارج نطاق مجلس الأمن. وعلى هذا فإن الدول الأعضاء في الأمم المتحدة لها أن لا تنفذ العقوبات المفروضة على العراق باعتبارها ملزمة برفع المعاناة عن شعب وأطفال العراق ، وعدم المساهمة في حصارهم بالمخالفة لميثاق الأمم المتحدة ولقواعد القانون الإنساني الدولي .

أطفال الحجارة في فلسطين المحتلة[18]:

إن من أبشع المخالفات والانتهاكات الصارخة للقانون الدولي الإنساني ما تمارسه سلطات الاحتلال الإسرائيلي من ممارسات في الأراضي الفلسطينية المحتلة ضد أطفال الشعب الفلسطيني الأعزل ؛ وحيث تقوم إسرائيل بمخالفة القانون الإنساني الدولي بضر المدنيين واستهداف الأطفال الذين قاموا بأعمال الانتفاضة وقتلهم وجرحهم واعتقالهم دون تفرقة بينهم وبين البالغين وتعذيبهم وحرمانهم من حق التعليم بغلق المدارس والجامعات وإبعادهم عن ديارهم وأوطانهم في انتهاك صارخ لقواعد اتفاقية جنيف الرابعة والبروتوكولين الملحقين بها .

والإحصاءات تشير إلى أن أربعين في المائة من المصابين خلال الانتفاضة منذ 29 سبتمبر 2000 من الأطفال تحت سن الثامنة عشرة ، وأنه خلال شهر واحد من بداية الانتفاضة قتلت السلطات الإسرائيلية 17 طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 12 و 18 سنة ، وخلال ستة أشهر تقريباً منذ بداية الانتفاضة تم اعتقال 400 طفل فلسطيني من القدس ، منهم 70 طفلاً اعتقلوا في أول ثلاثة أشهر من الانتفاضة ، وقد تعرضوا للتعذيب والضرب مما أحدث إصابات مختلفة ببعضهم ، ولم يقتصر الأمر على ذلك بل تعداه ليصل إلى معاقبة عائلات المعتقلين[19].

وهذه الاعتداءات تمثل انتهاكات جسيمة لاتفاقية جنيف الرابعة ، وخاصة في مادتها 147 ، والتي تمنع التعذيب بواسطة سلطات الاحتلال ، وكذلك للمادة 84 ، والتي تلزم وضع الأطفال المحتجزين في أماكن مفصولة عن البالغين . ليس ذلك فحسب ، بل إن بعض الأطفال أُخرجوا من الأراضي المحتلة واعتقلوا خارجها بالمخالفة للمادة 76 من الاتفاقية ، والتي توجب عدم إخراج المعتقلين خارج الأراضي المحتلة . هذا بالإضافة إلى مخالفة الاعتقال لمتطلبات المادة 89 من ذات الاتفاقية ؛ حيث إن كميات الطعام كانت غير كافية للأطفال المحتجزين .

وقد أكد رئيس وزراء إسرائيل في أكثر من مرة أنه يعمل على قمع الفلسطينيين ؛ حيث تم استخدام قوة مبالغ فيها لقمع الانتفاضة ، مما حدا بمجلس الأمن أن يصدر القرار رقم 1322 لسنة 2000 يُدين فيه إسرائيل لاستخدامها "قوة مبالغ فيها" لقمع الانتفاضة .

وهكذا فإن ما يقوم به جنود الاحتلال الإسرائيليون يُعتبر انتهاكاً جسيماً لاتفاقية جنيف الرابعة خاصة في تعاملهم مع أطفال لا يملكون إلا الحجارة التي يلقونها عليهم .

وقد احتج بعض الكتاب بأن الأطفال بمشاركتهم في أعمال الانتفاضة يقومون بعمل عسكري ضد قوات الاحتلال ، وبالتالي لا يتمتعون بالحماية، أغفلوا عمداً أن أعمال الشغب والمظاهرات خارجة بطبيعتها عن العمليات العسكرية المنظمة ، خاصة وأن استعمال الحجارة لا يرقى إلى استعمال السلاح ، ومما يؤكد ذلك أن البروتوكول الثاني الخاص بالنزاعات المسلحة غير ذي الطابع الدولي قد أخرج أعمال الشغب والمظاهرات من نطاق الأفعال التي قد تُشَكِّل نزاع مسلح . وباستعارة هذا المعيار يتضح أن القانون الدولي لا يُعتبر ما يقوم به أطفال فلسطين من مظاهرات يستخدمون فيها الحجارة عملاً مسلحاً يجعلهم مقاتلين ويخرجهم عن نطاق الحماية الإنسانية المقررة لهم .

والحقيقة أن حماية أطفال الحجارة في فلسطين لن تتأتى إلا من خلال تجريم الأفعال التي تقوم بها قوات الاحتلال ، وإنشاء محكمة جنائية دولية تستطيع ملاحقة وتعقب الجناة وعقابهم . والسعي إلى إقرار حق الفلسطينيين في تقرير المصير وإقامة دولتهم المستقلة . وإلى أن يتم ذلك يجب إقامة جبهة متابعة عربية لرصد مخالفات الجيش الإسرائيلي لاتفاقيات جنيف والبروتوكولين الملحقين ، ومحاولة تحريك المجتمع الدولي للضغط على إسرائيل في هذا الاتجاه حتى تلتزم على أقل تقدير بحماية المدنيين وبخاصة الأطفال .

خاتمـــة :

يتضح مما سبق بيانه أن القانون الدولي الإنساني قد وضع قواعد تستهدف حماية الطفل أثناء النزاعات المسلحة . صحيح إن هناك صعوبات قد تثار حول تعريف الطفل ؛ إلا أن سن الطفل المستقر عليه في القوانين المتعلقة بالنزاعات المسلحة هو الخمسة عشرة عاماً، وهو السن الذي درج عليه العمل في الاتفاقيات التي تعالج الطفل موضوع الحماية .

والقواعد الخاصة التي فرضها القانون الدولي الإنساني لحماية الأطفال تنبىء بذاتها عن مدى التطور الكبير الذي حدث عقب الحرب العالمية الثانية ، وكذلك مع ظهور حركات التحرر الوطني في بداية السبعينيات ؛ حيث استطاع القانون الدولي الإنساني أن يضع من خلال قواعده المنضبطة ما يوفر الحماية اللازمة للأطفال والحفاظ على سلامتهم ونموهم البدني والنفسي .

وقد أقرت الشريعة الإسلامية الغراء حماية الأطفال ، ووضعت منذ خمسة عشر قرناً قواعد توصلت لها أحكام القانون الدولي في القرن العشرين ، مما حدا بجوستاف لوبون أن يقول : "ما عرف التاريخ فاتحاً أرحم ولا أعدل من العرب" .

والحقيقة أن القانون الدولي الإنساني قد وضع القواعد العامة لحماية المدنيين ، وكذلك القواعد الخاصة لحماية الأطفال، إلا أن هذا القانون لا يزال يعاني من كثير من الانتهاكات لقواعده الراجعة إلى كون هذا القانون قائم على فكرة الضرورة العسكرية والتي قد تستغل في بعض الأحيان من قِبَلِ بعض الأطراف المتناحرة لتبرير انتهاكاتها لقواعده ضد المدنيين. ولهذا أقرت مبادئ تقييم التوازن بين معيار الضرورة العسكرية ومعيار الإنسانية، مثل مبدأ حظر المعاناة التي لا لزوم لها ومبدأ وجوب مناسبة الخسائر العرضية مع المصلحة العسكرية المتوقعة .

والتطبيق السليم لقواعد القانون الدولي الإنساني ينبغي له التوعية بقواعده والعمل على نشرها ، وكذلك إقامة جهات محايدة موثوق فيها لتقصي الحقائق أثناء المعارك وأجهزة قضائية للمحاسبة على الانتهاكات التي قد تقع أثناء النزاع .

وفي النهاية ، فإنه من المؤمل أن تتضافر جهود المجتمع الدولي بصفة عامة ، والأمة العربية بصفة خاصة في تنمية الوعي بالقانون الإنساني الدولي ، والعمل على حماية الأطفال من ويلات الحروب، بوضع آليات قضائية وأمنية تعمل على حُسن تطبيق هذه النصوص وتوعية العسكريين المقاتلين والمدنيين بها ، حتى تتحقق الحماية للأطفال .

المراجع :

أولاً : باللغة العربية :

1 - عطية ؛ أحمد أبو الخير (1998) : حماية السكان المدنيين والأعيان المدنية إبان النزاعات المسلحة ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

2 - محمود ؛ أحمد إبراهيم (2000) : مشكلة الألغام : أبعاد المشكلة في العالم وخصوصيات الحالة المصرية ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، القاهرة .

3 - محمد ؛ إسماعيل عبد الرحمن (2000) : الحماية الجنائية للمدنيين في زمن النزاعات المسلحة ، دار الكتب ، القاهرة .

4 - سعد ؛ الطاهر مختار علي (2000) : القانون الدولي الجنائي ، مركز الدراسات والبحوث القانونية، بيروت .

5 - رخا ؛ طارق عزت (1999) : تحريم التعذيب والممارسات المرتبطة به : دراسة مقارنة في القانون الدولي العام والقانون الوطني والشريعة الإسلامية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
6 - بيومي ؛ عمرو رضا (2000) : نزع أسلحة الدمار الشامل العراقية : دراسة في الآثار القانونية والسياسية والإستراتيجية لحرب الخليج الثانية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
7 - زيدان ؛ عبد الكريم (1962) : أحكام الذميين والمستأمنين في دار السلام ، رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة .
8 - جاد ؛ عماد (2000) : حق التدخل الدولي بين الإنسان والسياسي ، كراسات استراتيجية ، العدد ٩٣ ، القاهرة .
9 - أحمد ؛ هلالي عبد الله (1989) : الحماية الجنائية لحق الطفل في الحياة بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
10 - الزخيلي ؛ وهبة (1962) : آثار الحرب في الفقه الإسلامي : دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة .

English References:

1 - Green L. (1993) : The contemporary Law of Armed Conflict, Manchester, Manchester University Press.
2 - White N. D. (1993) : Keeping the Peace, Manchester, Manchester University Press.
3 - Weiner J.: The Use of Palestinian Children in the AL AQSA INTIFADA, Jerusalem Centre for public Affairs, www.jcpa.org/ii/vp441.htm
4 - Law Society, Palestinian Children Abused, Maltreated and Locked up with Criminals, www.miftah.org/factsheets/sheets/children.htm
5 - Odara A.: Legal Problems with the Protection of Children in Armed Conflict, Murdoch University Electronic Journal of Law Vol.6 number 2 (June 1999). www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v6n2/obote - odora62.html
6 - Falk R, International Law and the al-Aqsa Intifada, Middle East Report, www.Merip.org/mer/mer217/217-falk.html
7 - Children and Armed Conflict, Report of the Secretary General, A/55/163-S/2000/712, 19 July 2000.

الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطرق

د. أحمد مصطفى العتيق *

مقدمة :

ظهرت أول سيارة في شوارع بريطانيا في يناير من العام 1896 ، ويمثل هذا الحدث علامة مهمة على التقدم التكنولوجي الذي حققه الإنسان في تاريخه الحضاري . وفي أغسطس من العام نفسه (1896) توفي شخص من المشاة بعد أن دهمته سيارة كانت تسير بسرعة ٤ أميال / ساعة ، وأصبحت هذه أول حادثة طريق في العالم ، وفي بريطانيا على وجه الخصوص (بلغت حوادث الطريق في بريطانيا نحو 430 ألف حادثة سنوياً - وفقاً لإحصاءات 1997) [1] . ويستمر تزايد وقوع هذه الحوادث الناتجة عن السيارات ومركبات النقل الأخرى . وعلى الرغم من اختلاف نتائج الإحصاءات ، إلا أن بعضها يشير إلى أن أكثر من ربع مليون شخص يلقون حتفهم كل عام بسبب حوادث المرور على المستوى الدولي ، بخلاف ثلاثة ملايين نسمة يصابون نتيجة الحوادث بإصابات تصل إلى العجز الكامل ، وكذلك أحد عشر مليوناً بين إصابات شديدة ومتوسطة وخفيفة على المستوى العالمي[2] .

ووضع المسئولون في الولايات المتحدة الأمريكية خطة لتخفيض حوادث المرور ؛ بحيث ينخفض المعدل من 2,5 شخص إلى 1,5 شحص لكل 100 مليون مركبة / كم ، بينما يصل هذا المعدل في القارة الأفريقية إلى 56 شخصاً في توجو ، 33 شخصاً في الكاميرون ، على حين ينخفض نسبياً في كوريا (آسيا) من 39 شخصاً سنة 1982 إلى 34 شخصاً سنة 1986 [3].

* أستاذ علم النفس البيئي المساعد - معهد الدراسات والبحوث البيئية - جامعة عين شمس .

وفي ألمانيا بلغت نسبة حوادث الطرق ١٥٣ حادثة لكل مائة ألف نسمة من السكان ، منها 86 حادثاً أدت إلى الوفاة أو إلى إصابات خطيرة ، وزادت حوادث المرور القاتلة بنسبة 37٪ والإصابات الخطيرة بنسبة 79٪ ، وبلغ متوسط عدد الإصابات مليوناً وسبعمائة ألف حالة سنوياً ، ووفقاً للمقياس نفسه بلغت حوادث المرور القاتلة في كندا 27 حادثة لكل مائة ألف نسمة ، 26,7 في الولايات المتحدة ، 17,3 في اليابان ، 31,9 في النمسا ، 22,4 في الدانمارك ، 24,4 في فنلندا ، 25,2 في فرنسا ، 20,9 في إيطاليا ، 22,2 في هولندا ، 26,2 في أستراليا ، 22,7 في نيوزيلندا[4] .

وقد بُذلت جهود في كثير من الدول بهدف الحد من حوادث الطرق ، إلا أن الإحصاءات تشير إلى أن هذه الحوادث أصبحت تمثل واحدة من أهم المشكلات البيئية العالمية ، كذلك فإن تصاعد معدلاتها وصل إلى حد الوباء العالمي ، كما أن منظمة الصحة العالمية (WHO) أعلنت أن حوادث الطرق تمثل مركز الصدارة بين الحوادث بأنواعها المختلفة في العالم كله . ويؤكد ذلك بيانات إحدى الإحصائيات الحديثة (1993) التي أشارت إلى ارتفاع معدلات وفيات الطرق لكل 100,000 فرد في عديد من الدول ؛ حيث بلغ 36 فرداً في البرتغال ، 20 فرداً في اليونان ، 19 فرداً في لوكسمبرج ، 18 فرداً في نيوزيلندا ، 16 فرداً في كل من فرنسا وأسبانيا والولايات المتحدة ، على حين انخفض نسبياً في كل من النرويج (9 أفراد) ، بريطانيا (9,1 فرداً) ، السويد 9,6 فرداً) ، أما بالنسبة لوفيات المشاة (الأفراد الذين يسيرون على أقدامهم) لكل 100,000 فرد ، فقد بلغ 7,5 فرداً في البرتغال ، 5 أفراد في بلغاريا ، 4,8 فرداً في اليونان ، 4,2 فرداً في تركيا، 3,9 فرداً في أيرلندا ، 2,9 فرداً في اليابان ، وانخفض هذا المعدل نسبياً ليصل إلى 1,1 فرداً في كل من النرويج والسويد ، 1,8 فرداً في كندا[5] .

وتُعد حوادث الطرق أكبر مسببات الوفاة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ الميلاد إلى منتصف العمر ، وبلغ عدد حالات الوفاة والإصابات الناجمة عن حوادث الطرق خلال الحرب العالمية الثانية أكثر من ثلاثة أضعاف الحالات الناجمة عن خسائر الحرب ، فعلى حين بلغت الوفيات وإصابات الطرق 3,4 ملايين فرد ، كانت خسائر الحرب 0,95 مليوناً .

وتُعد مصر واحدة من أكثر دول أفريقيا التي تعاني من حوادث الطرق ؛ حيث تمثل وفيات حوادث الطرق نسبة 20٪ من جملة الوفيات ، 80٪ من جملة الإصابات ، وتسجل إدارات شرطة المرور ما يزيد على 60,000 طريق مرورية في الشهر ، وأكثر من 6000

فرد يموتون من بين 600,000 حادثة طريق سنوياً ، وطبقاً لتقديرات وزارة الداخلية المصرية ، فإن تكلفة حوادث المرور تصل إلى 4 بليون جنيه (1,2 بليون دولار) سنوياً ، وتشير إحصاءات المرور في مصر أيضاً إلى وقوع 11323 حادثة مرورية منذ الأول من يناير 1999 وحتى نهاية يوليو 1999 ، وأن عام 1998 شهد 23393 حادثة مرورية ، على حين وقع في 1997 ، 26720 حادثة مرورية ، وعند تحليل هذه البيانات تبين أن 7٪ من هذه الحوادث يرجع إلى الوقوف المفاجىء ، 23٪ منها يرجع إلى اختلال عجلة القيادة ، 3٪ محاولة التخطي من اليمين ، 2٪ للدوران للخلف، 47٪ للسرعة الزائدة ، 11٪ للفجوة المرورية (المسافة بين السيارة وغيرها من الأمام) . وقد وصلت حوادث السيارات بسبب مشكلات فنية في السيارات إلى 20٪ ، وعدم إضاءة الأنوار أو الأنوار الزائدة إلى 0,5٪، والمرايا العاكسة 0,5٪ . وفي شهر يناير 1999 تم سحب 13393 رخصة سيارة لعدم صلاحيتها الفنية (6) .

وذكر فوردم Vordem Esche أن عدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة وخمس سنوات يبلغ أربعة أضعاف الأطفال الذين يموتون بالسعال الديكي ، بينما جملة من يموتون من أطفال بسبب مرض السل (الذي يعتبر من الأسباب المهمة لوفيات الأطفال)، يعادل نصف عدد الوفيات الناجمة عن حوادث الطرق . وقد ذكر جوجلر Go-gler في دراسة أجراها بعيادته بمدينة هيدلبرج أن 48,3 ٪ من الذكور الذي فقدوا حياتهم بسبب حوادث السيارات والدراجات البخارية كانت أعمارهم بين 15 ، 35 سنة ، وتعتبر حوادث المرور من الأسباب الرئيسية لوفيات الأطفال الذين تكون أعمارهم دون الخامسة (7).

وتركز اهتمام عديد من مراكز البحوث حديثاً حول إجراء دراسات عن النتائج السيكولوجية على الأطفال بعد تعرضهم لحوادث الطرق . وقد أشار لندساي ويلسون ، Wilson, 1996 إلى الأمراض العصبية الناتجة عن حوادث الطرق التي تزداد يوماً بعد يوم. وأكد ويلسون على الرأي القائل بأن حوادث الطرق تمثل السبب الرئيسي لوفيات وإصابات الأطفال ، بالإضافة إلى الأذى النفسي الذي يمكن أن يتعرض له الأطفال المصابين(8). وعند فحص إسهامات راشيل Rachel ، وبيل بل Bill Yule عن الاستجابات التالية للصدمة Post-Trauma Responses عند الأطفال المعرضين لحوادث الطرق ، استلفت انتباهنا اختلاف الآراء حول هذا الموضوع ، فبعض الباحثين يعتقد أنه

من الخطأ إجراء دراسات على الأطفال المعرضين لحوادث الطرق حتى لا يتسبب ذلك في حدوث اضطرابات نفسية وعصبية لهؤلاء الأطفال ، على حين يعتقد البعض الآخر (وهو الرأي الأرجح) في أهمية أن نعرف جيداً ردود أفعال الأطفال حيال هذه الحوادث ، حتى نتمكن من تقييم نتائجها السيكولوجية والتعامل معها [9].

إن نسبة كبيرة من حوادث الطرق تستهدف الأطفال ، وتتركز معظم الإصابات في الرأس (المخ) ، وهو ما يرجع وجود تأثيرات عصبية لهذه الحوادث ، بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية الأخرى ، وإن كانت الأدلة البحثية عن التأثيرات النفسية لإصابات الطرق لا تزال قليلة .

ويشير مايو وشارب Mayou & Sharpe, 1995 إلى ارتباط حوادث الطرق بإضطرابات جسمية ونفسية ، وأكدت دراساتهما على شيوع حالات العصاب والإحباط لدى الناجين من هذه الحوادث ، ووفقاً لرأيهما توجد ثلاثة أشكال أساسية للنتائج السيكولوجية لحوادث الطرق :

1 ـ الاضطراب الانفعالي التالي للصدمة .

2 ـ مشكلات معرفية ناتجة عن إصابات الرأس .

3 ـ الخوف المرضي [10] .

إن الدراسات القليلة عن الآثار النفسية لحوادث الطرق تكشف ـ بوجه عام ـ عن أن هذه الحوادث تكون سبباً رئيسياً للاضطرابات النفسية أو ما يطلق عليه الأعراض التالية للصدمة :

على نحو آخر كشفت كثير من الدراسات على وجود مجموعة من العوامل النفسية التي قد تؤدي إلى الاستهداف لحوادث الطرق مثل الإصابة بالفصام ، واضطرابات المزاج، واضطرابات عضوية في المخ ، واضطرابات القلق ، والاضطرابات العاطفية ، والآثار الجانبية لتعاطي الخمور والمخدرات وبعض الخصائص السلوكية والشخصية (لمزيد من التفاصيل راجع : Horne & Reymer, 1996, Edwards, 1995, Brewer et al., 1994) [11، 12، 13].

وفي بحث أكسفورد الذي أجرى على عينة قوامها ١٨٨ مصاباً في حوادث الطرق (جرح في العنق أو الرأس) خلال عامي 1993 ، 1994 ، أظهرت النتائج أن الناجين

يعانون من : اضطرابات عقلية عضوية ، استجابات ضاغطة حادة ، اضطرابات انفعالية (قلق واكتئاب) ، أعراض الضغوط التالية للصدمة ، قلق ومخاوف (فوبيا) السفر ، إدمان الكحوليات [14] .

ويشير فو وزملاؤه Fao et al., 1995 إلى أن ثمة اتفاق على أن الصدمة الانفعالية متوقعة الحدوث بعد حوادث الطرق . والمناقشات النظرية تتركز ـ بصفة خاصة ـ على دور الانفصال في العمليات المعرفية بالمخ ، وزيادة عبء المعلومات الخاصة بالتجارب والخبرات السابقة [15].

ومن اللافت أن النتائج السيكولوجية المزمنة (على المدى البعيد) لحوادث الطرق غير واضحة ، على حين نجد أن النتائج السيكولوجية الحادة واضحة نسبياً .

وإذا كان العالم يفقد حوالي ربع مليون شخص يقتلون بسبب حوادث الطرق ، فإن نصيب دول الاتحاد الأوروبي من الوفيات يصل إلى 50,000 شخص تقريباً ، بينما يُصاب حوالي مليون ونصف سنوياً ، وتشير الإحصاءات الحديثة إلى أن بريطانيا فقدت خمسة آلاف شخص خلال عام 1997 ، وخضع ما يقرب من 300,000 شخص مصاب للعلاج الجسمي والنفسي ، على حين نجد أن حوادث الطرق تتسبب في إصابة أو موت ما يزيد على 2,6٪ من السكان في الولايات المتحدة الأمريكية [16].

وقد وجد مايو وديوش Mayou & Duthi, 1993 أن حوالي ربع المصابين بأمراض وعقد نفسية في بريطانيا يرجع إلى حوادث الطرق التي تشهدها البلاد كل عام، وأن ١٨ ٪ من هؤلاء الأشخاص يعانون من ردود الفعل الحادة التالية للصدمة. ووجد مايو وزميله أن الآثار النفسية لحوادث الطرق على المدى البعيد تتركز في 10 ٪ (اضطرابات المزاج)، 20٪ (قلق وفوبيا السفر)، 11 ٪ (اضطرابات الضغوط التالية للصدمة)[17] .

وفي بحث لندن الذي أجرى في قسم الطوارئ والحوادث بمستشفى سان جورج St. George Hospital, London, 1993، بينما أشارت إحصاءات السكان إلى أن 38٪ من السكان المحيطين بالمصابين يعانون من الاضطرابات التالية للصدمة، 12 ٪ اضطرابات القلق، فإن إحصاءات المصابين تشير إلى أن 65 ٪ منهم يعانون من الاضطرابات التالية للصدمة بينما يعاني 60 ٪ من اضطرابات القلق [18] .

وفي دراسة نورس Norris , 1994 والتي أجريت على 1000 شخص من الراشدين في شمال الولايات المتحدة، تبين أن 69 ٪ من العينة تعرضوا للاضطرابات التالية للصدمة

في حياتهم، ومثلت حوادث الطرق الجزء الأكبر من هذه الخبرة[19] .

وحاول مالت وأولافتسن Malt & Olafsen , 1992 وصف الإستجابات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، لعينة من الأفراد الناجين من حوادث الطرق (ن = 109). وترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تمثل ردود الأفعال المبكرة للصدمة، وكشفت النتائج عن أن الذين تعرضوا لحوادث الطرق لم تظهر عليهم الاستجابات النفسية بعد الحادث مباشرة، وإنما ظهرت تباعاً في الأيام التالية للحادث ، وتضمنت أعراضاً معرفية وانفعالية وسلوكية[20] .

وقد حاول مايو وديوثي Mayou & Duthie, 1993 وصف أنماط مختلفة للألم والكرب الانفعالي لعينة من الأفراد الناجين من حوادث الطرق قوامها 188 فرداً، وقد ظهرت لديهم ردود الفعل التالية للصدمة على شكل ذكريات مخيفة عن الحادث، بالإضافة إلى اضطرابات الحالة المزاجية[21] .

وعلى نحو آخر، تعتبر حوادث الطرق أحد الأسباب لموت وإصابة الأطفال على مستوى العالم. وفي بريطانيا على سبيل المثال. أشار تقرير المرور لسنة 1994 إلى إصابة نحو 45000 طفل (أقل من 16 سنة) في حوادث الطرق خلال العام . وأوضح التقرير أن 7200 طفل كانت إصاباتهم خطيرة، على حين توفى 300 طفل [22] .

وكشف التقرير عن أن النتائج السيكولوجية لدى الأطفال المصابين تتضمن : الاكتئاب والقلق والخوف الاضطرابات التالية للصدمة Post - Traumatic Disorders .

وإذا كنا نعتقد في أن الأطفال – مثل الراشدين – يعانون من الأحداث الضاغطة مثل حوادث الطرق، إلا أن بعض الباحثين تجنبوا توجيه أسئلة للأطفال عن الظروف التي أحاطت بالحادث والأعراض النفسية، واكتفوا بتقارير الآباء والمدرسين في هذا الشأن بهدف تجنب إثارة الخبرات الماضية المؤلمة لدى الأطفال، وعلى الرغم من بعض المشكلات التي تواجه مثل هذه البحوث، إلا أنها تمثل علامات هادية على طريق البحث في هذه الظاهرة .

وفي سنة 1992، كشفت دراسة لمنظمة الصحة العالمية (WHO) أن المؤشرات الصحية لاستجابات الأطفال لحوادث الطرق ليست كافية، والكثير من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الحديث عن تلك الحوادث لآبائهم بسبب الخوف والقلق والاكتئاب[23] .

ولذلك فإن كثيراً من الدراسات التي اعتمدت على إجراء مقابلات مع الأطفال، أو حتى

التي اعتمدت على المقاييس المقننة، استنتجت جميعها وجود مدى واسع من الاستجابات التالية للصدمة، وربما يؤكد هذا على الرأي السائد من تخوف وقلق بعض الأطفال من تذكر الحادث والحديث عنه .

وفي دراسة خالد حسين 1987 عن العوامل الاجتماعية والنفسية المصاحبة لحوادث المرور بدولة الكويت، أجريت الدراسة على عينة قوامها 330 من السائقين .

وتبين من الدراسة أن 39 سائقاً قد سبق أن تعرضوا للحوادث أكثر من مرة ، من بينهم أربعة تعرضوا للحوادث أكثر من خمس مرات، وهم ما يسمون بالمستهدفين للحوادث[24].

وفي دراسة نشرها ويلسون ورافيل Wilson & Raphael, 1993 على عينة من المصابين في حوادث الطرق تتكون من سبعة أطفال، كشفت النتائج عن أن الأطفال يعانون من القلق، المخاوف المرضية، الاكتئاب، وأعراض اضطراب الضغوط، وتبين أن معدل اضطراب الضغوط (43٪)، والخوف المرضي (57 ٪)[25] .

وهكذا .. كشفت معظم الدراسات السابقة عن وجود نتائج سيكولوجية حادة ومزمنة ترتبط باصابات الأطفال في حوادث الطرق. وعلى الرغم من الجدل الدائر حول إمكانية إجراء بحوث على الأطفال المصابين في حوادث الطرق، إلا أن ما أُنجز من دراسات في هذا الاتجاه لا يزال في مرحلته الجنينية مع القصور الواضح في تلك الدراسات التي تستخدم تقنيات علم النفس المعاصرة. كذلك فإن كثيراً من الدراسات التي تم عرضها لم يتضح من خلالها توقيت إجراء هذه الدراسات بعد وقوع الحادث .

ومن ثم تستمد الدراسة الراهنة أهميتها من خلال محاور عدة :

الأول : يتعلق بظاهرة حوادث الطرق التي أصبحت تمثل مشكلة بيئية يروح ضحيتها آلاف من القتلى والمصابين، فضلاً عن ما تفقده الدول من مواردها المادية .

الثاني : ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت النتائج النفسية المرتبطة بإصابات الأطفال في حوادث الطرق .

الثالث : أن الدراسة الراهنة تتناول مرحلة عمرية مهمة (مرحلة الطفولة)، وأي شكل من أشكال الاضطراب النفسي لا ينحصر تأثيره على مرحلة الطفولة فحسب، بل يمتد ليشمل تكوين شخصية الفرد في المراحل اللاحقة .

الرابع : إن الكشف المبكر عن الاضطرابات النفسية لدى الأطفال المصابين في

حوادث الطرق يساعد على توجيه الجهود العلاجية والوقائية لهؤلاء الأطفال بهدف تأهيلهم وإدماجهم في المجتمع .

أهداف البحث :

1- التعرف على أعراض الضغوط التالية للصدمة (الحادة) لدى عينة من الأطفال المصابين في حوادث طرق .
2- التعرف على أعراض الضغوط التالية للصدمة (الحادة) لدى عينة من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا .
3- التعرف على الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (المزمنة) لدى عينة من الأطفال المصابين في حوادث طرق .
4- التعرف على الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (المزمنة) لدى عينة من الأطفال الذي تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا .
5- التعرف على مستويات التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المصابين في حوادث طرق .
6- التعرف على مستويات التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا .
7- التعرف على أساليب مواجهة المواقف الضاغطة لدى عينة من الأطفال المصابين في حوادث طرق .
8- التعرف على أساليب مواجهة المواقف الضاغطة لدى عينة من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا .

فروض البحث :

1- توجد فروق دالة إحصائياً في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة بين عينتين متكافئتين من الأطفال ، إحداهما تتكون من أطفال أصيبوا في حوادث طرق ، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .
2- توجد فروق دالة إحصائياً في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة بين عينتين متكافئتين من الأطفال ؛ إحداهما تتكون من أطفال تعرضوا لحوادث الطرق ولم يصابوا ، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق.

3- توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة بين عينتين متكافئتين من الأطفال؛ إحداهما تتكون من أطفال أصيبوا في حوادث طرق، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

4- توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة بين عينتين متكافئتين من الأطفال؛ إحداهما تتكون من أطفال تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

5 - توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين عينتين متكافئتين من الأطفال؛ إحداهما تتكون من أطفال أصيبوا في حوادث طرق ، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

6- توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين عينتين متكافئتين من الأطفال إحداهما تتكون من أطفال؛ تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

7- توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة المواقف الضاغطة بين عينتين متكافئتين من الأطفال ؛ إحداهما تتكون من أطفال أصيبوا في حوادث طرق ، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

8- توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة المواقف الضاغطة بين عينتين متكافئتين من الأطفال ؛ إحداهما تتكون من أطفال تعرضوا لحوادث طرق ولم يصابوا ، والأخرى تتكون من أطفال لم يتعرضوا لحوادث الطرق .

الإطار النظري للدراسة الحالية :

أولاً : الصدمة النفسية :

تتضمن الصدمة النفسية مجموعة من المقدمات والنتائج، حيث تشمل رؤية مواقف الموت أو تهديد الحياة أو فقدان أحد الأطراف في جسم الإنسان أو إصابات الرأس، والتي تعتبر جميعها مسببات للاضطراب النفسي الحاد والمزمن. وإذا كانت هذه الاضطرابات تحدث نتيجة حادث صدمي محدد، ولكن هذا الحادث لا يكفي وحده لتفسير مثل هذا الاضطراب، فعلى الرغم من أن كل شخص مر بخبرة صدمية مُهددة للحياة وتأثر بها

بدرجة أو أخرى، إلا أن بعض الناس (وفقاً لسماتهم النفسية وخصائصهم البيئية) هم الذين يطورون الأعراض الخاصة بهذا الاضطراب. إن العامل المهم الذي يؤدي إلى تحقيق "الصدمة النفسية" يكمن في أن المشقة الحادثة نتيجة الحدث الصدمى تقع خارج نطاق الخبرة الإنسانية .

ويشير أورسانو وزملاؤه Ursano et al., 1994 إلى أن الأحداث الصدمية Traumatic Events أحداث خطيرة ومربكه ومفاجئة، وتتسم بقوتها المتطرفة، وتسبب الخوف والقلق والانسحاب. والأحداث الصدمية ذات شدة مرتفعة، وغير متوقعة ، وتتنوع في تأثيرها بين حادة ومزمنة. ويمكن أن تؤثر في شخص بمفرده أو مجموعة أشخاص كحادث سيارة، أو تؤثر في المجتمع كله مثل الزلازل(26) .

وتكون الاستجابة للضغوط الصدمية فورية (حادة) أو مؤجلة (مزمنة)(27) .

وقد حددت بوني جرين Green, 1993 الأبعاد العامة للخبرات الصدمية في :

تهديد الحياة أو فقد أطراف الجسم، الإصابة أو الضرر البدني الشديد، تلقي إصابة أو أذى مقصود ومدبر كالعنف، التعرض لأمر بشع كاحتمال الموت مشوهاً أو محترقاً، فقد عنيف وفجائى لشخص حبيب نتيجة حادث أو كارثة، مشاهدة فعل عنيف لشخص حبيب، العلم بالتعرض لأمر مؤذ كالتعرض لمادة كيميائية أو الإصابة بمرض خبيث، التسبب في موت شخص آخر أو في ضرر بليغ له (28) .

و"الصدمة النفسية" تنتج عن التعرض لحادث ضاغط، وهي تمثل رد الفعل الحاد والمزمن للضغوط، وتؤدي المتغيرات البيولوجية والاجتماعية والنفسية دوراً وسيطاً بين "الضاغط" و"الصدمة النفسية" وتمثل حوادث الطرق واحدة من أهم وأخطر الضغوط المسببة "للصدمة النفسية". وحادث الطريق، حدث يقع دون توقع أو تدبير ويترتب عليه نتائج سيئة وغير مرغوبة .

وفي تعريف المركز القومي للبحوث الاجتماعية وصف لحادث الطريق "على أنه واقعة غير متعمدة ينجم عنها وفاة أو إصابة أو تلف، بسبب حركة المركبات أو حمولتها على الطرق العامة"(29) .

وتأخذ الصدمة النفسية الناتجة عن حوادث الطرق ثلاثة أشكال رئيسية :

الأول : أعراض الضغوط التالية للصدمة (استجابات حادة) وتحدث في غضون الشهرين الأوليين بعد الحادث.

الثاني : الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (استجابات مزمنة) تظهر بعد مرور ستة أشهر من الحادث .

الثالث : آلية التكيف والمواجهة (استجابات تكيفية) .

ووفقاً لفيجلي Figley, 1985 تختلف الصدمة النفسية لدى الأفراد تبعاً لمجموعة من العوامل أهمها :

1- ظروف الحادث الضاغط (من صنع البشر، عمر الضحية، دوام الكارثة) .
2- السمات النفسية للضحايا .
3- العمليات المعرفية التي تتضمن افتراضات عن خبرات الحياة .
4- تتحدد الاستجابات الانفعالية للحادث وفقاً لتفاعل عوامل الشخصية مع الموقف الضاغط .
5- ميكانيزمات مواجهة الحادث Coping Mechanisms .
6- سابق الإصابة باضطراب نفسي (قبل الحادث)[30] .

وقد حدد ميشنبوم Meichenbaum, 1994 خمسة أنواع لإستجابات الصدمة النفسية على النحو التالي :

1- الاستجابات الانفعالية : مثل عدم التصديق والغضب والاستثارة والخوف والعجز واليأس .
2- الاستجابات المعرفية : مثل ضعف الإنتباه واضطراب الذاكرة وعدم التوجه واقتحام الأفكار المؤلمة .
3- الاستجابات البيولوجية : مثل الأرق والتعب والكوابيس والتنبه الزائد والاضطرابات السيكوسوماتية .
4- الاستجابات السلوكية : مثل التجنب والاغتراب والانسحاب الاجتماعي واضطراب العلاقات .
5- الاستجابات الخاصة بالطباع : اضطرابات الشخصية واضطرابات العلاقات والهوية[31] .

على حين يقترح بعض الباحثين أن حالة الانفصال أو التفكك Dissociation تمثل الملمح الأساسي للصدمة النفسية، وتتضمن حالة الانفصال (التفكك) الذهول والدوار وعدم

الواقعية والشعور بالانفصال بين العمليات العقلية والجسمية والرغبة في الانسحاب الاجتماعي ومحاولة نسيان الحادث الصدمي .

ثانياً : النماذج النظرية المفسرة :

نحاول فيما يلي استعراض بعض النماذج النظرية التي يمكن من خلالها تفسير "الصدمة النفسية" .

1- نموذج فو وكوزاك Foa & Kozak :

افترض كل من فو وكوزاك Foa & Kozak, 1986 نموذجاً معرفياً - سلوكياً يفسر اضطراب الضغوط التالية للصدمة، متضمناً عنصر المعنى Meaning في الحادث الصدمي. ويستخدم هذا النموذج مفهوم تراكيب الخوف Fear Structures الذي وضعه لانج Lang ؛ حيث افترض أن الشبكة المعرفية لتراكيب الخوف تشتمل على ثلاثة عناصر أساسية، كما يلي :

أ- معلومات عن موقف المنبه .

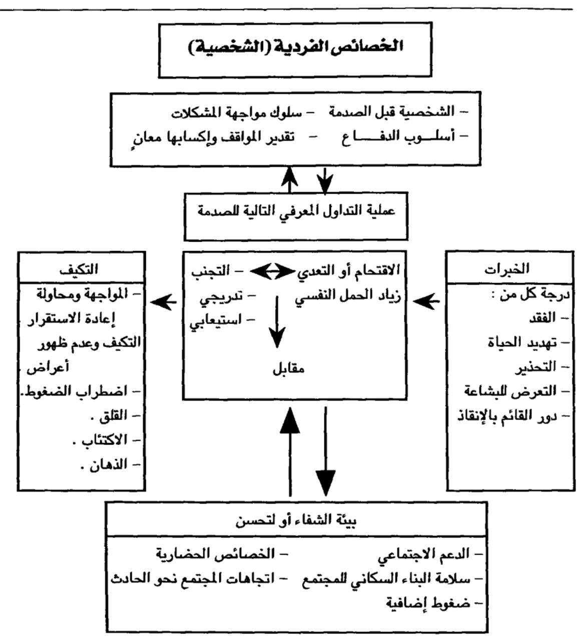
ب- معلومات عن الاستجابات الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية للمنبه .

جـ- معنى الرابطة بين المنبه والاستجابة .

ويعتقد كل من فو وكوزاك أن مركب الخوف، والذي يشتمل على مكونات معرفية ووجدانية، يتضمن أيضاً معنى للحادث على أنه خطر، ويعتقد فو وزميله أن المتغير المسبب الذي يفرق الضغوط التالية للصدمة وبقية اضطرابات القلق هو أن الشخص يعزو معنى الخطر إلى المنبهات التي كانت ترتبط بالأمان فيما مضى[32] .

2- نموذج سو Sue متعدد العوامل :

يعتقد سو Sue, 1990 ، أن ثمة مجموعة من العوامل من شأنها أن تؤدي إلى اضطراب الضغوط التالية للصدمة مثل : شدة الصدمة ، والسمات الشخصية للفرد، وإدراك الفرد للحادث والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من المحيطين ووفقاً لهذا النموذج فإن شدة الصدمة أو عنفها متغير واحد في نشأة اضطراب الضغوط التالية للصدمة، وهذا المتغير يدخل ضمن مجموعة من المتغيرات الأخرى المهمة والحاسمة، فعلى حين يؤدي الدعم الاجتماعي دوراً مهماً ؛ فإن أساليب المواجهة الذاتية Coping Styles يمكن أن تقلل من الآثار السيئة للصدمة[33] .



شكل رقم (أ) نموذج جرين وزملائها – عمل الحادث الضاغط (Green et al., 1985).

3- نموذج جرين وويلسون ولندي Green, Wilson & Lindy :

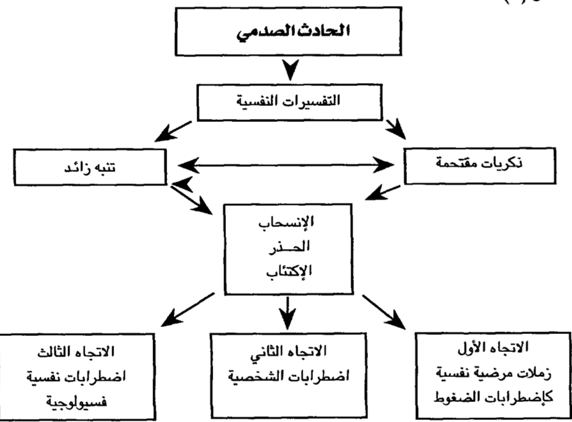
قدمت جرين وزملائها Green et al., 1985 نموذجاً مقبولاً يوضح كيفية عمل الحادث الضاغط ، ويبين التفاعل بين مختلف المتغيرات المرتبطة بحدوث الصدمة النفسية وآلية التكيف أو المرض (شكل أ)[33] .

4- نموذج ميتشيل وإيفرلي Mitchell & Everly, 1995 :

وضع كل من ميتشيل وإيفرلي Mitchell & Everly, 1995 نموذجاً يقوم على أساس

معرفي. والافتراض الأساسي لهذا النموذج أن الحادث الصدمي يؤثر أول ما يؤثر في التنظيم المعرفي لدى الفرد، حيث يتفاعل التفسير النفسي الضاغط مع التنبه الزائد، وينتج عنها ثلاثة أعراض : الانسحاب والحذر والاكتئاب. وينتج احتمالات مرضية ثلاثة :

زملات طبية نفسية أو اضطرابات الشخصية أو اضطرابات نفسية فسيولوجية. انظر الشكل (2) [35] .



شكل (2) نموذج ميتشيل وإيفرلي ـ اضطراب الضغوط التالية للصدمة

Mitchell & Everly, 1995

٥- نموذج الأزمة لـ موس Moss :

يرجع الفضل إلى إريك ليندمان E. Lindemann في وضع الأفكار الأساسية لنموذج الأزمة. واعتمد ليندمان في أفكاره على وصف آليات المواجهة والتكيف في حالات الألم والحزن ، موضحاً أهمية الدعم الاجتماعي ومؤسسات المجتمع في تنشيط عمليات التكيف مع الصدمة. ويعتبر موس R. Moss العالم المؤسس الذي ارتبط اسمه بنموذج الأزمة في وضعها الراهن. ويعتقد موس أنه بالقدر الذي يحتاج فيه الفرد إلى تحقيق

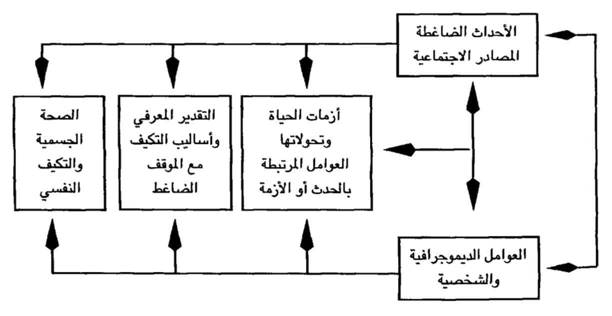
الاتزان العضوي، يحتاج أيضاً إلى الاتزان النفسي والاجتماعي، وتزداد هذه الحاجة في وقت الأزمات. فعندما يواجه الفرد حدثاً ضاغطاً يؤدي إلى اضطراب السلوك والعلاقات والعمليات المعرفية، فإنه يلجأ إلى توظيف إستراتيجياته التكيفية مع الموقف الضاغط حتى يعاود اتزانه النفسي والاجتماعي .

ويشير موس وشافير Moss & Schaefer, 1990 إلى أن عمليات التكيف ومواجهة الأزمات Coping Processes تتضمن الجهود السلوكية والمعرفية التي يبذلها الفرد أثناء تعامله مع الأحداث الضاغطة[36]. وقد حدد موس وشافير ثلاث مجموعات من العوامل المتفاعلة في هذا النموذج والتي تؤثر في رد الفعل المبكر للأزمة وهي :

أ- الخصائص الديموجرافية والشخصية للفرد .

ب- خصائص البيئة الفيزيقية والاجتماعية .

جـ- جوانب المواقف الضاغطة ومكوناتها، وذلك في تفاعلها بالصحة الجسمية وآليات التكيف النفسي، ودورها في عملية تقدير الفرد المعرفي للأزمة، والمهام التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة (انظر شكل رقم 3)[37 - 38] .



شكل رقم (3) نموذج الأزمة (Moss, 1984)

6 - النموذج البيولوجي لتفسير اضطرابات الضغوط :

افترض جانوف بيلومان Janoff - Bulman, 1992 أن للعوامل البيولوجية دوراً

كبيراً في استجابات الصدق، واقترح وجود مركز للصدمة في المخ Brain Trauma Center [39] .

ويعرض ميتشنبوم 1994 التغيرات الفسيولوجية المرتبطة باضطراب الضغوط على النحو التالي :

أ- تنبه الجهاز العصبي السمبثاوي ويشمل : ارتفاع المؤشرات السمبثاوية القاعدية، الاستجابة المفرطة للمنبهات المحايدة، والاستجابة المفرطة للمنبهات التي تشبه الصدمة التي وجهت .

ب- زيادة منعكس الاجفال وتشمل : العتبة المنخفضة للإحساس، وزيادة المدى أو السعة في منعكس الإجفال (يقصد بالإجفال Startle ، الفرد الذي يُروع فجأة عند تذكر الحادث الضاغط) .

جـ- نمط منخفض في إثارة الجهد اللحائي في الاستجابة للمنبهات المحايدة .

د- شذوذ في فسيولوجية النوم ويشمل : زيادة فترة الكمون في النوم (من الاستلقاء في السرير حتى الاستغراق في النوم)، وزيادة حركات الجسم، وزيادة عدد مرات الاستيقاظ، وتناقص الزمن الكلي للنوم، واضطرابات في نمط النوم، وكوابيس صدمية ذات صلة بالحادث[40] .

ويشير أورسانو وزملاؤه 1994 ، إلى ارتباط الضاغط الذي لا يمكن الهروب منه بالإعاقة في التعلم والذاكرة، والتي ترتبط بدورها بتغيرات في تراكيب أو أبنية معينة في المخ بما في ذلك الفص الأمامي Temporal Lobe والهيبوكامبس Hippocampus ، كما يرتبط الضاغط الذي لا يمكن الهرب منه أيضاً باستجابات الخوف الشرطية المتعلقة بالتعرض للصدمة مثل ذلك ؛ الخوف من السفر عند الذين تعرضوا لحوادث الطرق[41] .

عينة البحث :

تتكون عينة البحث من مبحوثين من الأطفال الذكور يتوزعون على ثلاث مجموعات :

1- **المجموعة الأولى** (مجموعة الأطفال المصابين في حوادث طرق) وقد اختيرت هذه العينة من مدرسة محمد قنصوة، ومدرسة د. عادل لطفي بالحي الثامن، مدينة نصر. وتتكون العينة من أربعين طفلاً من الأطفال المصابين في منطقتي الرأس والرقبة، وبعضهم توجد به إصابات أخرى بخلاف إحدى الإصابتين السابقتين .

2- **المجموعة الثانية** (مجموعة الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق، إلا أنهم لم يصابوا بأي إصابات) وقد اختيرت هذه العينة من مدرسة الفاروق الإبتدائية، الحي العاشر، بمدينة نصر. ومدرسة علي بن أبي طالب، حي الزهور، مدينة نصر. وتتكون العينة من أربعين طفلاً من الأطفال غير المصابين بأية إصابات على الرغم من تعرضهم لحوادث طرق .

3- **المجموعة الثالثة** (وهي مجموعة ضابطة تمثل الأطفال الذين لم يتعرضوا لحوادث طرق، وإن كانوا قد سمعوا عن هذه الحوادث) وقد اختيرت هذه العينة من مدرسة طلائع المستقبل ومدرسة العبور، الحي العاشر، بمدينة نصر .

وتتكون العينة من أربعين طفلاً من الأطفال الذين لم يتعرضوا لحوادث طرق، وتم اختيار عينة البحث وفقاً للمعايير التالية :

1- إن يتحقق التماثل النسبي بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعتين الأولى والثانية (الذين تعرضوا لحوادث طرق) .

2- اختيار عينات البحث من بين أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (من 10 - 12 سنة) .

3- خلو الأطفال في عينات البحث من أمراض : الكبد والكلى والغدد والقلب والدورة الدموية والتنفسية، وضعف المناعة والأمراض المزمنة كالسكر والأورام السرطانية .

4- عدم اعتماد أحد من أطفال عينات البحث على أي شكل من أشكال الإدمان أو الأدوية النفسية .

ويوضح الجدول رقم (أ) نتائج ضبط المتغيرات بين المجموعتين الضابطة والأطفال المصابين في حوداث الطرق .

جدول رقم (أ) يبين نتائج ضبط المتغيرات بين المجموعتين الضابطة والأطفال المصابين

م	المجموعتان / المتغيرات	الضابطة ن = 40		مصابون في حوادث طرق ن = 40		قيمة (ت)	الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	عمر الطفل بالسنوات	11,86	4,22	12,00	4,34	0,144	غير دال
2	عدد سنوات التعليم	5,50	2,04	6,00	2,47	0,975	غير دال
3	دخل أسرة الطفل بالجنيه	4,52	162	446	171	0,159	غير دال

كذلك يوضح الجدول رقم (2) نتائج ضبط المتغيرات بين المجموعتين الضابطة والأطفال الذين تعرضوا لحوادث ولم يصابوا .

جدول رقم (2) يبين نتائج ضبط المتغيرات بين المجموعتين الضابطة والأطفال الذين تعرضوا لحوادث ولم يصابوا

م	المجموعتان / المتغيرات	الضابطة ن = 40		تعرضوا لحوادث طرق ن = 40		قيمة (ت)	الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	عمر الطفل بالسنوات	11,86	4,22	12,23	4,46	0,376	غير دال
2	عدد سنوات التعليم	5,50	2,04	6,30	2,72	1,469	غير دال
3	دخل أسرة الطفل بالجنيه	542	162	469	178	0,441	غير دال

أدوات البحث (انظر الملحقات) :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات التي سنعرض لها بإيجاز على النحو التالي :

1- مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة (للأطفال) ـ من إعداد الباحث :

يعتمد مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة (للأطفال) على أسلوب التقدير الذاتي لاستجابات الأطفال النفسية الحادة لحوادث الطرق. ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية، ويستجيب الأطفال على كل عبارة منها طبقاً لتكرار خبراتهم الذاتية ، ووفقاً لمقياس متدرج من أربع فئات : لا يحدث أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً. وقد أجريت عمليات التقنين على المقياس التي أكدت صلاحيته لقياس الظاهرة موضع الدراسة :

2- مقياس الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (للأطفال) ـ من إعداد الباحث:

يعتمد مقياس "الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (للأطفال)" على إسلوب التقدير الذاتي لاستجابات الأطفال النفسية المزمنة لحوادث الطرق. ويتكون المقياس من اثنين وأربعين عبارة موزعة على سبعة مقاييس فرعية، ويستجيب الأطفال على كل عبارة منها طبقاً لتكرار خبراتهم الذاتية ، ووفقاً لمقياس متدرج من ثلاث فئات : غالباً - أحياناً - نادراً. وقد أجريت عمليات التقنين على المقياس التي أكدت صلاحيته لقياس الظاهرة موضع الدراسة .

3- مقياس التوافق النفسي مع الصدمة (للأطفال) - من إعداد الباحث :

يعتمد مقياس "التوافق النفسي مع الصدمة (للأطفال)" على أسلوب التقدير الذاتي لمستويات التوافق النفسي للأطفال مع الصدمة، ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية، ويستجيب الأطفال على كل عبارة منها طبقاً لتكرار خبراتهم الذاتية، ووفقاً لمقياس متدرج من ثلاث فئات : لا يحدث غالباً – أحياناً – نادراً. وقد أجريت عمليات التقنين على المقياس التي أكدت صلاحيته لقياس الظاهرة موضع الدراسة .

4- مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة (للأطفال) - من إعداد الباحث :

يعتمد مقياس "أساليب مواجهة المواقف الضاغطة (للأطفال)" على أسلوب التقدير الذاتي للأساليب التي يتخذها الطفل في مواجهة المواقف الضاغطة، ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية، ويستجيب الأطفال على كل عبارة منها طبقاً لتكرار خبراتهم الذاتية، ووفقاً لمقياس متدرج من ثلاث فئات : لا يحدث غالباً – أحياناً – نادراً. وقد أجريت عمليات التقنين على المقياس التي أكدت صلاحيته لقياس الظاهرة موضع الدراسة .

نتائج البحث :

أجريت الدراسة الراهنة على ثلاثة مراحل خلال عام 2000، حيث شملت المرحلة الأولى بعض الإجراءات التمهيدية السابقة على جمع البيانات على النحو التالي :

1- إجراء بعض المقابلات المتعمقة لمساعدة الباحث على وضع تصور عام عن أدوات البحث .

2- تقنين الأدوات ومراجعتها .

3- اختيار عينة البحث وفقاً للمعايير الموضوعة سلفاً .

وفي المرحلة الثانية تم تطبيق مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة (للأطفال)، بينما شملت المرحلة الثالثة تطبيق مقاييس : الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة، التوافق النفسي مع الصدمة، أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، وقد أنجزت المرحلة الثانية بعد عشرين يوماً من تعرض الأطفال لحوادث طرق، على حين أنجزت المرحلة الثالثة بعد خمسة شهور من تعرض الأطفال لهذه الحوادث .

وفيما يلي نقدم عرضاً لنتائج البحث :

أولاً : أعراض الضغوط التالية للصدمة :

1- الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق :

يوضح الجدول رقم (3) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة .

جدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين

الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط

م	أعراض الضغوط التالية للصدمة	العينة الضابطة ن = 40		عينة الذين تعرضوا لحوادث ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	أعراض معرفية	8,32	3,12	14,24	4,22	7,045	دال عند 0,001	2,256
2	أعراض جسمية	7,64	3,06	15,16	4,37	8,803	دال عند 0,001	2,819
3	أعراض الفعالية	6,78	2,59	15,08	3,89	11,091	دال عند 0,001	3,552
4	أعراض سلوكية	9,28	4,17	13,47	4,02	4,518	دال عند 0,001	1,447
5	أعراض اجتماعية	9,12	3,98	11,48	3,72	2,705	دال عند 0,05	0,866
6	الاستجابة الكلية على المقياس	41,14	16,92	69,43	20,22	6,701	دال عند 0,001	2,146

ويتضح من الجدول رقم (3) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق (ضابطة) والأخرى من الأطفال، المصابين في حوادث طرق، وجاءت الفروق ذات دلالة إحصائية في جميع أعراض الضغوط التالية للصدمة، ونظراً لأن الفروق الدالة بين العينتين في اتجاه عينة الأطفال المصابين في حوادث طرق ؛ الأمر الذي يشير إلى ظهور أعراض الضغوط التالية للصدمة لديهم .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير الإصابة في حادث الطريق على جميع أعراض الضغوط التالية للصدمة .

2- الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث الطرق دون حدوث إصابات :

يوضح الجدول رقم (4) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث الطرق (دون حدوث إصابات) في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة .

جدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث الطرق (دون إصابات) في الاستجابة على مقياس أعراض الضغوط

م	أعراض الضغوط التالية للصدمة	العينة الضابطة ن = 40		عينة الذين تعرضوا لحوادث ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	أعراض معرفية	8,32	3,12	12,56	4,31	4,977	دال عند 0,001	1,594
2	أعراض جسمية	7,64	3,06	7,97	3,72	3,022	دال عند 0,001	0,968
3	أعراض انفعالية	6,78	2,59	13,12	5,06	6,967	دال عند 0,001	2,231
4	أعراض سلوكية	9,28	4,17	11,83	4,25	2,676	دال عند 0,05	0,857
5	أعراض اجتماعية	9,12	3,98	10,16	3,84	1,174	غير دال	0,376
6	الاستجابة الكلية على المقياس	41,14	16,92	57,64	21,18	3,801	دال عند 0,001	1,217

ويتضح من الجدول رقم (4) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أعراض الضغوط التالية للصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق (ضابطة) والأخرى من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق، (دون حدوث إصابات)، وجاءت الفروق ذات دلالة إحصائية في جميع أعراض الضغوط التالية للصدمة، بإستثناء الأعراض الاجتماعية، التي لم تكن الفروق فيها ذات دلالة. ولما كانت الفروق الدالة بين العينتين في اتجاه عينة الأطفال الذين تعرضوا لحوادث (دون حدوث إصابات) فإن هذا يشير إلى ظهور أعراض الضغوط التالية للصدمة لديهم .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير التعرض لحوادث طرق على الرغم من عدم وجود إصابات، حيث جاء التأثير مرتفعاً في جميع أعراض الضغوط التالية للصدمة باستثناء الأعراض الاجتماعية التي جاء التأثير فيها منخفضاً .

ثانياً : الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة :

1- الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق :

يوضح الجدول رقم (5) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة .

جدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة

م	الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة	العينة الضابطة ن = 40		عينة المصابين ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	الاضطرابات السيكوسوماتية	11,15	3,56	15,22	4,23	4,597	دال عند 0,001	1,472
2	الاكتئاب	11,03	3,42	14,92	5,12	3,946	دال عند 0,001	1,264
3	القلق	12,44	4,62	15,32	5,31	2,555	دال عند 0,05	0,818
4	الخوف	10,16	3,65	15,87	5,06	5,716	دال عند 0,001	1,830
5	الميول الفصامية	8,52	2,97	9,23	3,27	1,004	غير دال	0,322
6	اضطرابات الانتباه	11,17	3,15	15,76	6,18	4,132	دال عند 0,001	1,323
7	اضطرابات الذاكرة	11,32	4,08	14,92	6,23	30.019	دال عند 0,01	0,967
8	الاستجابة الكلية على المقياس	75,79	25,45	101,24	35,40	3,645	دال عند 0,01	1,167

ويتضح من الجدول رقم (5) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أعراض الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال، إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق، والأخرى من الأطفال المصابين في حوادث طرق، وجاءت الفروق دالة في جميع الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة باستثناء الميول الفصامية الذي لم تكن الفروق فيه ذات دلالة، وتشير النتائج الموضحة بالجدول أن أطفال عينة المصابين يعانون من الأشكال المختلفة للاضطرابات النفسية للصدمة (باستثناء الميول الفصامية) .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير الإصابة في حادث الطريق على ظهور الاضطرابات النفسية التالية للصدمة (باستثناء الميول الفصامية التي جاء التأثير فيها ضعيفاً) .

2- الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق دون حدوث إصابات:

يوضح الجدول رقم (6) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) في الاستجابة على مقياس الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة .

جدول رقم (6) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) في الاستجابة على مقياس الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة

م	الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة	العينة الضابطة ن = 40		الذين تعرضوا لحوادث ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	الاضطرابات السيكوسوماتية	11,15	3,56	12,06	4,25	1,025	غير دال	0,328
2	الاكتئاب	11,03	3,42	13,48	4,55	2,688	دال عند 0,05	0,861
3	القلق	12,44	4,62	15,36	5,18	2,627	دال عند 0,05	0,841
4	الخوف	10,16	3,65	13,54	4,62	3,585	دال عند 0,01	0,574
5	الميول الفصامية	8,52	2,97	9,08	3,17	0,805	غير دال	0,258
6	اضطرابات الانتباه	11,17	3,15	12,19	3,92	1,267	غير دال	0,406
7	اضطرابات الذاكرة	11,32	4,08	14,65	5,13	3,173	دال عند 0,01	1,016
8	الاستجابة الكلية على المقياس	75,79	25,45	90,36	30,82	2,276	غير دال	0,729

ويتضح من الجدول رقم (6) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أعراض الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق ، والأخرى من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق (دون إصابات)، وجاءت الفروق دالة في : الاكتئاب والقلق والخوف واضطرابات الذاكرة، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على الأشكال الأخرى للاضطرابات .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح إرتفاع تأثير التعرض لحوادث طرق (على الرغم من عدم وجود إصابات) في الاكتئاب والقلق واضطراب الذاكرة، بينما جاء التأثير متوسطاً في الخوف .

ثالثاً : التوافق النفسي مع الصدمة :

أ- الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق :

يوضح الجدول رقم (7) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة .

جدول رقم (7) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في الاستجابة على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة

م	جوانب التوافق النفسي	العينة الضابطة ن = 40		عينة المصابين ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	التكيف الصحي	10,79	3,22	15,23	4,98	4,676	دال عند 0,001	1,497
2	التوافق الاجتماعي	11,32	3,68	14,48	4,82	3,254	دال عند 0,01	1,042
3	التكيف الذاتي	11,18	3,09	15,29	5,12	4,292	دال عند 0,001	1,375
4	التوافق الدراسي	12,07	4,12	15,87	5,17	3,590	دال عند 0,01	1,150
5	التوافق المنزلي	11,47	3,76	14,92	4,52	3,664	دال عند 0,001	1,174
6	الاستجابة الكلية على المقياس	56,83	17,87	75,79	24,61	3,893	دال عند 0,001	1,247

ويتضح من الجدول رقم (7) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق والأخرى من الأطفال المصابين في حوادث طرق، وجاءت الفروق دالة في جميع جوانب التوافق النفسي دون استثناء بما يشير إلى حالة سوء التوافق التي تنتاب الأطفال في عينة المصابين في حوادث طرق .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير الإصابة في حادث الطريق على شيوع حالة سوء التوافق النفسي بجوانبه المختلفة لدى الأطفال المصابين .

2- الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق دون حدوث إصابات:

يوضح الجدول رقم (8) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) في الاستجابة على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة .

جدول رقم (8) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) في الإستجابة على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة

م	الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة	العينة الضابطة ن = 40		عينة المصابين ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
1	التكيف الصحي	10,79	3,22	11,14	3,64	0,450	غير دال	0,144
2	التوافق الاجتماعي	11,32	3,68	13,85	3,91	2,943	دال عند 0,01	0,942
3	التكيف الذاتي	11,18	3,09	14,56	4,72	3,742	دال عند 0,001	1,198
4	التوافق الدراسي	12,07	4,12	14,78	4,34	2,828	دال عند 0,01	0,906
5	التوافق المنزلي	11,47	3,76	12,17	4,11	0,785	غير دال	0,251
6	الاستجابة الكلية على المقياس	56,83	17,87	66,50	20,72	2,207	غير دال	0,707

ويتضح من الجدول رقم (8) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس التوافق النفسي مع الصدمة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال، إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق، والأخرى من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق (دون إصابات)، وجاءت الفروق دالة في : التوافق الاجتماعي والتكيف الذاتي، والتوافق الدراسي، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في الجوانب الأخرى للتوافق النفسي .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير التعرض لحوادث طرق على الرغم من عدم وجود إصابات في كل من : التوافق الاجتماعي، التكيف الذاتي، والتوافق الدراسي، بينما جاء تأثير التعرض منخفضاً على باقي جوانب التوافق النفسي .

رابعاً : أساليب مواجهة المواقف الضاغطة :

أ- الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق :

يوضح الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة .

جدول رقم (9) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والمصابين في حوادث طرق في الاستجابة على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة

م	أساليب مواجهة المواقف الضاغطة	العينة الضابطة ن = 40		عينة المصابين ن = 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
	الأساليب الإقدامية							
1	التحليل والتقييم المنطقي	10,42	3,14	10,46	3,87	0,048	غير دال	0,016
2	البحث عن الدعم الاجتماعي	9,16	3,32	11,79	4,08	3,122	دال عند 0,01	0,999
3	التفكير في سبل بديلة	9,88	3,29	8,85	2,91	1,464	غير دال	0,469
	الأساليب الإحجامية							
4	الاستسلام والخنوع	6,43	2,27	9,11	3,45	4,053	دال عند 0,001	1,298
5	التنفيس الوجداني	8,24	3,56	10,28	4,03	2,360	دال 0,05	0,756
6	تحقيق مكاسب مادية ومعنوية	7,15	3,34	10,23	4,12	3,627	دال 0,01	1,161

ويتضح من الجدول رقم (9) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق، والأخرى من الأطفال المصابين في حوادث طرق، وجاءت الفروق دالة في بعض أساليب المواجهة، وتشير النتائج إلى أن الأطفال المصابين لم يستخدموا من الأساليب الإقدامية سوى أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي، على حين شاع بينهم استخدام جميع الأساليب الإحجامية على نحوٍ دال إحصائياً إذا ما قورن بالعينة الضابطة .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، يتضح ارتفاع تأثير الإصابة في حادث الطريق في كل من : البحث عن الدعم الاجتماعي، الاستسلام والخنوع، تحقيق مكاسب مادية ومعنوية، بينما جاء التأثير متوسطاً في التنفيس الوجداني .

2 - الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث الطرق دون حدوث إصابات:

يوضح الجدول رقم (10) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا

لحوادث الطرق (دون حدوث إصابات) في الاستجابة على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة .

جدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والذين تعرضوا لحوادث طرق (دون إصابات) في الاستجابة على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة

م	أساليب مواجهة المواقف الضاغطة	العينة الضابطة ن = 40		الذين تعرضوا لحوادث ن= 40		قيمة «ت»	الدلالة	حجم التأثير "d"
		م	ع	م	ع			
	الأساليب الإقدامية							
1	التحليل والتقييم المنطقي	10,42	3,14	10,18	3,57	0,315	غير دال	0,101
2	البحث عن الدعم الاجتماعي	9,16	3,32	10,97	3,24	2,437	دال عند 0,05	0,780
3	التفكير في سبل بديلة	9,88	3,29	9,62	2,74	0,379	غير دال	0,121
	الأساليب الإحجامية							
4	الاستسلام والخنوع	6,43	2,27	7,12	2,47	1,284	غير دال	0,411
5	التنفيس الوجداني	8,24	3,56	9,06	3,14	1,079	غير دال	0,346
6	تحقيق مكاسب مادية ومعنوية	7,15	3,34	9,85	3,38	3,548	غير دال 0,01	1,136

ويتضح من الجدول رقم (10) :

أ- أن نتائج استجابات أفراد العينتين على مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، أوضحت فروقاً معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق، والأخرى من الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات)، وجاءت الفروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب : البحث عن الدعم الاجتماعي (إقدامي)، تحقيق مكاسب مادية ومعنوية (إحجامي)، وتعبر هذه النتيجة في بعديها الإقدامي والإحجامي عن محاولة الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق، الاستفادة من المواقف بالحصول على دعم مادي ومعنوي .

ب- وعند استخدام مقياس حجم التأثير (d)، جاء تأثير التعرض لحادث طريق متوسطاً في أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي (إقدامي) ومرتفعاً في تحقيق مكاسب مادية ومعنوية (إحجامي) على حين كان التأثير منخفضاً على باقي الأساليب .

تفسير النتائج ومناقشتها :

تفرض حوادث الطرق على الإنسان ضغوطاً شديدة غير عادية، وتشكل في مجملها صدمة نفسية ذات أبعاد متعددة، وتهدد التكوين النفسي للفرد، فضلاً على أنها عبئاً شديداً على آليات التكيف. وعلى الرغم من تعدد ردود أفعال الحادث، إلا أنه ليس بالضرورة أن تصل بالفرد إلى المرض والإضطراب، ذلك أنه من المحتمل أن يجتاز الفرد مرحلة المقاومة الحرجة فيصل إلى السواء ، واستعادة التوازن الحيوي. وتتخذ الصدمة النفسية المرتبطة بحوادث الطرق ثلاثة أشكال أساسية : الأول، الأعراض الحادة Acute وهي تمثل ردود الأفعال الأولية في الشهر الأول التالي للحادث، بينما تظهر ردود الأفعال المزمنة Chronic، وهي أعراض تكون أكثر شدة وتبدأ في الشهر الرابع للحادث وتكون على هيئة اضطرابات نفسية تستمر أمداً أطول. والشكل الثالث يتعلق بآليات التكيف والمواجهة Adaptation & Coping . والصدمة النفسية المرتبطة بحوادث الطرق يمكن أن تحدث في أي مرحلة عمرية، ومسببات هذه الصدمة لدى الراشدين هي ذاتها المسببة له عند الأطفال، ولكن الأطفال قد يكشفون عن شكل للصدمة النفسية يختلف نسبياً عن الكبار. ومن الأعراض الشائعة لدى الأطفال في هذه الحالة : اضطرابات النوم مع أحلام مزعجة وكوابيس عن العفاريت والأشباح، وتغيرات سلوكية مهمة مثل الانسحاب الاجتماعي وفقدان الاهتمام بأنشطة اللعب العادية أو بالمدرسة ، أو أن يتحول الطفل الهادئ إلى العنف والعدوانية. ومن المحتمل أن تحدث تطورات على نحو أصعب عندما يفقد الطفل بعض المهارات التطورية التي سبق أن اكتسبها مثل مهارات التحكم في الإخراج. ومما يزيد الأمر تعقيداً أن الأطفال يجدون صعوبة في التحدث عن اضطرابهم بشكل صريح مما يؤخر التعامل الصحيح مع هذا الاضطراب .

وكشفت نتائج الدراسة الراهنة عن وجود فروق معنوية بين عينتين من الأطفال؛ إحداهما لم تتعرض لحوادث طرق، والأخرى من الأطفال المصابين في حوادث طرق، وذلك في مختلف أعراض الضغوط التالية للصدمة والتي تتضمن أعراضاً : معرفية وجسمية وانفعالية وسلوكية واجتماعية، وتمثل هذه النتيجة بوضوح النتائج الأولية والحادة لحوادث الطرق عند الأطفال. ومن اللافت ظهور أعراض الضغوط التالية للصدمة لدى عينة الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) باستثناء الأعراض الاجتماعية؛ حيث لم تكن الفروق بين عينة الذين تعرضوا لحوادث الطرق (دون حدوث إصابات) والعينة

الضابطة ذات دلالة إحصائية. إن مقياس حجم التأثير (d) كان أكثر حسماً ، حينما أشار إلى ارتفاع تأثير الإصابة على جميع أعراض الضغوط التالية للصدمة، بينما جاء تأثير التعرض للحادث (دون إصابة) مرتفعاً أيضاً باستثناء الأعراض الاجتماعية التي جاء التأثير فيها منخفضاً .

وتتسق نتائج هذه الدراسة مع دراسات :

(Mitchell, 1997) ; The London Study, 1993; The Oxford Study. 1993 Malt & Olafsen, 1992; Mayou & Duthie, 1993; Wilson & Raphael, 1993; Norris. 1994.

وإذا كانت أعراض الضغوط التالية للصدمة تمثل ردود الأفعال الأولية الحادة لحوادث الطرق، فإن الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة تمثل ردود الأفعال المزمنة، وقد كشفت نتائج الدراسة الراهنة عن أن الأطفال المصابين في حوادث الطرق يعانون من : الاضطرابات السيكوسوماتية ، والاكتئاب والقلق ، والخوف ، واضطرابات الانتباه ، واضطرابات الذاكرة، لكن الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق دون حدوث إصابات لم تشملهم جميع الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة، بل ظهرت لديهم اضطرابات محددة : الاكتئاب والقلق والخوف واضطرابات الذاكرة. وتوضح هذه النتيجة وجود زملة نفسية مرتبطة بالمصابين وأخرى مرتبطة بالمعرضين لحوادث الطرق دون إصابات. وعلى الرغم من عدم تمكن الباحث من الحصول على دراسات تميز بين المصابين والمُعرضين لحوادث طرق دون إصابات، إلا أن هذه النتائج الخاصة بالاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمة (في جزئها الأول المتعلق بالمصابين) تتسق مع دراسات :

Edwards, 1995; Mayou & Sharpe, 1995; Horne & Reyner, 1996; Wilsn, 1996, Mitchell, 1997; The London Study & Yhe Oxford Study 1993; Mayou & Deuthie, 1993, Breqer et al., 1994.

وترتبط نتائج الدراسة الراهنة فيما بينها على نحو ملحوظ، فعلى حين يبدو أن الأطفال المصابين في حوادث الطرق يعانون سوء التوافق النفسي بمختلف جوانبه : التكيف الصحي والتوافق الاجتماعي والتكيف الذاتي والتوافق الدراسي والتوافق المنزلي، فإن أساليب المواجهة الإقدامية لم تظهر لديهم إلا في أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي، بينما يميل الأطفال المصابين إلى استخدام متسع للأساليب الاجتماعية متمثلة في الاستسلام والخنوع، والتنفيس الوجداني، والسعي وراء المكاسب المادية والمعنوية .

ويظهر لدى الأطفال الذين تعرضوا لحوادث طرق (دون حدوث إصابات) آليات للتوافق والمواجهة تختلف عن آليات عينة الأطفال المصابين بما يشكل خصائص توافقية مُميزة. فسوء التوافق النفسي لدى عينة المعرضين للحوادث دون إصابات يتحدد في التوافق الاجتماعي والتكيف الذاتي والتوافق الدراسي. ويلجأ هؤلاء الأطفال إلى أسلوبين فقط من أساليب المواجهة، أحدهما إقدامي (البحث عن الدعم الاجتماعي) بينما الثاني إحجامي (البحث عن المكاسب المادية والمعنوية) ، وكلا الأسلوبين متكاملين على الرغم من تنوع انتماءاتهما .

وهكذا تؤكد نتائج الدراسة الراهنة على ما أفترضناه سلفاً من وجود نتائج حادة ومزمنة واضطراب في آلية التوافق لدى الأطفال المصابين في حوادث طرق أو المعرضين لهذه الحوادث دون حدوث إصابات، لكن شكل هذه النتائج النفسية يختلف بين المصابين والمعرضين (حيث يبدو أقل حدة لدى عينة المعرضين). ذلك أن حوادث الطرق تؤدي إلى حدوث حالة من عدم التوازن النفسي، والتي تؤدي بدورها إلى اضطرابات نفسية وانفعالية متعددة الأشكال، وتمثل الصدمة النفسية الناتجة عن الحادث تمزقاً Disruption واضطراباً للاتزان الحيوي Homeostasis النفسي. ويعتبر علماء النفس الفسيولوجي هم أول من لفت الانتباه لظاهرة الاضطراب في الاتزان الحيوي .

ووفقاً لهذا الاتجاه ، وضع إيفرلي وبنسون Everly & Benson, 1989 نظرية اضطرابات التنبه Disorders of Arousal ، وتفترض هذه النظرية أن تعرض الشخص لحالة من الضغط الزائد تؤدي إلى زيادة حساسية مراكز التنبه للضغوط بالمخ، وتؤدي هذه الحساسية الزائدة إلى حالة تصبح فيها الاستجابة للضغوط ناشطة بطريقة سهلة. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الاضطرابات المرتبطة بالضغوط يسببها تنبه عميق جداً أو حاد جداً، يحدث داخل المخ والأجهزة المستجيبة له، فتقاسي الأعضاء المستهدفة عندئذ من الإجهاد المفرط ثم تنهار أو تختل وظيفتها[47] .

وتظهر اضطرابات الضغوط التالية للصدمة خلال الأسابيع الأولى بعد الحادث نتيجة إرتفاع التنبيه Hyperarousal، وبعض الاستجابات الفسيولوجية الشبيهة بحالة الطوارئ لجوانب محددة تذكر الفرد بالحادث، ولذلك فإن إثارة التنبه التلقائي Autonomic Arousal يمكن أن تمهد لحدوث الصور البصرية والحالات الانفعالية المرتبطة بخبرة ما قبل الصدمة النفسية (مثل نوبات الهلع والعودة إلى تذكر الحادث) [48] .

وتنبثق الاستجابة للحادث الضاغط من المخ وبتنسيق منه، وقبل أن يتمكن سبب من أسباب الصدمة النفسية أن يستثير استجابة محددة، يجب على الجسم أولاً أن يدرك أن هناك خطراً يهدد صحته، وقد يشمل هذا أشكالاً مختلفة من الأفكار الواعية واللاشعورية ومن المعتقدات والذكريات والعواطف .

وتقوم عدة أجزاء مختلفة من المخ بدور في تحليل كل هذه المعلومات، بما فيها قشرة المخ وأجزاء أخرى تسمى مراكز عليا، ولا حاجة لمشاركة الفكر الواعي. وحين يقرر المخ (بصورة واعية أو لا شعورية) وجود حادث ضاغط ، وأن الأمور ليست على ما يرام، يتم تنشيط الهيبوثلاموس Hypothlamus ، وهذه المنطقة من مقدمة المخ هي مصدر العديد من الإشارات الكهربائية والكيميائية الأولية التي تطلق كامل الاستجابة للضغط النفسي في بقية الجسم. والجهازان البيولوجيان الرئيسيان اللذان يشاركان في التوسط في إطلاق الاستجابة للضغط النفسي ، هما الجهازان العصبي السمثاوي وجهاز العدد الأدرينالي ، وخلال اللحظات الأولى من الاستجابة للضغوط يقوم الهيبوثلاموس بتحفيز النهايات العصبية في الجهاز العصبي السمبثاوي والغدد الأدرينالية لكي تفرز هرموني النوردرينالين والأدرينالين. ومعاناة الفرد من الضغط النفسي المزمن أو القلق المزمن تسجل ارتفاعاً مستديماً في مستويات الأدرينالين والنورادرينالين، وهما مكونات أساسية للصدمة النفسية (49) .

وتمثل التغيرات المرتبطة بتنبه الجهاز العصبي السمبثاوي، مرحلة من مراحل الضغط المزمن، كما تميزه تغيرات في درجة الانتباه للعالم الخارجي ، وكذلك الانسحاب، وتناقص الاستجابة الاجتماعية .

وقدم ماكفارلين McFarlane نموذجاً لوصف التفاعل بين مختلف مكونات اضطرابات الضغوط ؛ حيث يفترض أن الحادث الصدمي (حادث سيارة مثلاً) يؤدي إلى تخيلات مُقتحمة والتي تقود بدورها إلى مواقف تجنب، ويمكن أن يعمل بوصفه هادياً Cue للتخيلات المقتحمة (التي تقتحم الذهن) Intrusive Imagery Flashback (50). وعليه فإن الطفل الذي أُصيب أو تعرض لحادث طريق يمكن أن تزعجه الأحداث السابقة المرتبطة بالحادثة. ينتج عن حوادث الطرق إصابات جسْيمة لبعض الأطفال، كما ينتج عنها أيضاً جراح نفسية عميقة لعدد كبير منهم سواء أُصيب بالفعل في الحادث أم تعرض الطفل ولم

تحدث له إصابات، فحوادث الطرق تخلف وراءها كثيراً من الضحايا جسمياً ونفسياً واجتماعياً .

والضحية تشعر عادة بعد الحادث بشعور عميق بالقابلية للجرح Vulnerability ، وبأنها معرضة للهجوم .. غير محصنة، وهي تشعر إحساساً بفقد الأمان ونقص السلامة، فالضحايا يجربون خبرة قريبة من الهلاك ، فقد كانوا قاب قوسين أو أدنى من الموت، ويبدو أن هذا الشعور بالقابلية للجرح مرتبط بتمزيق الافتراضات الأساسية المحورية عن الذات والعالم. وتتوافر أدلة عديدة على أن الضحايا بوجه عام يَخْبُرُون تناقصاً شديداً في شعورهم بقيمتهم وجدارتهم الشخصية Self - Worth . إنهم يدركون أنفسهم على أنهم اختيروا وحدهم ليقع عليهم سوء الحظ فيحالفهم. وتأثير الصدمة لا يتوقف بانتهاء الصدمة، بل إنها تترك جراحاً لا تندمل بسرعة، ذلك أن الصدمة النفسية تلحق بالعالم الداخلي للضحية، فقد انكسرت الافتراضات المحورية نتيجة للخبرة الصدمية. فالضحايا يعتنقون قبل الصدمة اعتقاداً بأن مثل هذه الكوارث لا يمكن أن تحدث لهم شخصياً، وبعد الحادث تشغل الضحية بأسئلة كثيرة متصلة بهذا الحادث، أهمها : لماذا سارت الأمور في غير مجراها الطبيعي وفي هذا الاتجاه الخطأ؟ ولماذا كانت هي الضحية؟ ومن ثم تظهر الاضطرابات النفسية. وبعد أن كان الحادث الصدمي تهديداً لتكامل جسمه ، يصبح بعد ذلك تهديداً لتكامله النفسي أيضاً، ويصبح الناجون من الحادث فجأة واعين بدرجة كبيرة بأن الأشياء السيئة يمكن أن تحدث لهم، وأنهم ليسوا محميين ولا آمنين ولا سالمين في عالم بريئ وطيب، وأن شيئاً يمكن أن يحدث لهم، مع ما يصاحب ذلك من مشاعر العجز واليأس وقلة الحيلة والضعف والإحساس بالفقد، وجميعها تُسلمهم إلى الاضطرابات النفسية[51] ، [52] .

ومن الأعراض النفسية لهذه الاضطرابات أيضاً ، صعوبات في تركيز الانتباه وفي الذاكرة، مع عدم القدرة على الاسترخاء، والاندفاع، والميل إلى الانزعاج، وسرعة القابلية للاستثارة واستجابة الجفول Startle أي أن المضطرب يُروع وفجأة ويفزع بسهولة، هذا فضلاً عن اضطرابات النوم، والقلق والاكتئاب واليقظة الزائدة وفقدان التحكم في العدوان. بالإضافة إلى الخدر أو فقدان الإحساس النفسي ، وفقدان الاهتمام بالأشياء والآخرين، والنفور من الآخرين والتباعد عنهم[53] .

ولكن يجدر الإشارة إلى عامل مهم في استهداف الطفل (الذي تعرض لحادث طريق) للاضطرابات النفسي، وهو سمات شخصية الطفل قبل الحادث. يحدث أن هذه السمات تحدد إلى درجة كبيرة نشوء هذه الاضطرابات وتطويرها، فهناك شخصية هشة Fragile ضعيفة تنهار بسهولة تحت الضغط، ويكون لهذه الشخصية عادة درجة مرتفعة على بعد العصابية Neuroticism ، أي الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي، كما تتسم بعدم الاتزان الوجداني والفجاجة الانفعالية والتقلب والقابلية للجرح ؛ مثل هذه الشخصية ـ على الأرجح ـ مُهيأة أكثر من غيرها للوقوع فريسة الاضطرابات الناتجة عن الصدمة .

وعلى نحو آخر تميل بعض الكتابات إلى وصف الاضطرابات والأعراض المرتبطة بحادث صدمي على أنه نتيجة اضطراب في حالة تكيف Adaptation الفرد مع بيئته، ومفهوم التكيف على هذا النحو يشير إلى محاولة الفرد الاستجابة لتغيرات بيئية ذات طبيعة ضاغطة. وفي المقابل فإن الأسلوب التكيفي لمواجهة المشكلات Adaptive Coping Style وشبكة الدعم الفعال Effective Support تميلان إلى المساعدة في التقليل من فرصة ظهور اضطرابات الضغوط .

ويُعد أسلوب المواجهة Coping أكثر المنبئات أهمية في الاستجابة للحادث الصدمي، ويميز لازاروس Lazarus بين أسلوبين أساسيين لمواجهة الحادث الصدمي :

الأول: الأسلوب الفاعل Active أو النشط ، ويتلخص في المجابهة المباشرة للضغوط.

الثاني : الإسلوب الملطف أو المخفف Palliative : ويشير إلى السيطرة على الاستجابات الانفعالية لدى الفرد عن طريق تعاطي الكحول أو القيام بإجازة مثلاً .

ويميل بعض الأطفال الذين نجوا من الحادث إلى استخدام بعض الإستراتيجيات المعرفية على النحو التالي :

1- تقدير الموقف اعتماداً على المقارنة بالآخرين وخاصة الضحايا الأقل حظاً منهم .
2- تفسير الضحية للدور الذي قامت به عندما كانت ضحية خلال الحادث الصدمي، بما يتضمنه ذلك من لوم الذات وتأنيبها .
3- إعادة تقويم الخبرة الصدمية على ضوء المكاسب والأهداف، ويعكس ذلك محاولة الناجين تكوين معنى Meaning Making لما جرى[54] .

وتبقى في النهاية أهمية نظم المساندة الاجتماعية Social Support System بوصفها تمثل أهم عوامل الدفاع التي يلجأ إليها الفرد الضحية في مواجهة الحادث الصدمي. وقد كشفت الدراسة الراهنة عن لجوء الأطفال وبحثهم عن المساندة الاجتماعية سواء الذين أُصيبوا أم أولئك الذين تعرضوا لحوادث طرق دون إصابات. وعلى العكس من ذلك، فإن نظم المساندة الضعيفة يكون لها دور في تطوير اضطرابات الضغوط التالية والناتجة عن الصدمة ، وتقلل فرصة العودة السريعة إلى حالة الاتزان الداخلي .

ويجب أن نتذكر أن المساندة في ذاتها ليست هي المهمة ؛ بل إن "إدراك الشخص لهذه المساندة" هو الذي يمكن أن يقلل من أثر الحادث الصدمي .

المراجع

1 - Michell, M., (1997). The Aftermath of Road Accidents, Routlede, London, p. 3.

2- سلطان ، عماد الدين ، وطه ، فرج عبد القادر (1975): بحث سيكولوجية السائق، التقرير النهائي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ص 10 .

3- الباز، محمود فهمي (1997): مقترحات تقليل معدل حوادث المرور بين المناطق الحضرية، المؤتمر العام العاشر لمنظمة المدن العربية، دبي، من 3 ـ 7 أبريل 1994، المجلد الثالث، ص 2195 .

4- باكاكس ، ت . (تأليف) (1985): محمد عبد الرحمن الشرنوبي (ترجمة)، الجمعية الجغرافية الكويتية، الكويت، ص ص 191 ـ 192 .

5- Michell, M., (1997), op.cit., pp. 28 - 29.

6- أنور ، فهمي (1999)، دماء على الأسفلت ، مجلة أكتوبر، العدد 1204، نوفمبر ، ص ٤٨. ٧ – ت . باكاكس ، (١٩٨٥) ، مرجع سابق ، ص ١٩٢ .

8 - Wilson. L., (1996), The Neuropsychological Significince of Contusional Lesions identified by Mr. Imaging in B.P. Uzzell and H.H. Stonnington (eds.), Recovery After Traumatic Brain Injury, Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum.

9 - Michell. M., (1997), op.cit., p. 7 .

10 - Mayou, R.A. & Shapre, M., (1995), Psychiatric Illnesses Associated with Physical Disease, Balliers's Clinical Psychiatry, 1 : 2 .

11 - Brewer. R.D., Morris, P.D., Cole. T.B., Watkins, S., Patetta, M.J., & Popkin, C., (1994), The Risk of Dying in Alcohol Related Automobile Crashes Among Habitual drunk Drivers, New england Journal of Medicine, 331, (8)) : 513 - 517.

12 - Edwards, J.C., (1995), Depression, Antidepressants and Accidents, Pharmacological Concerns Need Epidemiological Elucidation, British Medical Journal, 311 : 887 - 888 .
13 - Horne, J.A. & Reyner, L.A., (1997), Sleep Related Vehicle Accidants, British Medical Journal, 310 : 565 - 567.
14 - Blanchard, E.B., Mitnick, N., Taylor, A.E., Loos, W.R. & Buckley, T.C., (1995), The Impact of Severity of Physical Injury and Perception of Life Threat in the Development of Post, Traumatic Stress Disorder in Motor Vehicle Accident Victims, Behaviour Research and Therapy, 33: 529 - 534.
15 - Foa, E.B., Riggs, D.S. & Gershuny, B.S., (1995), Arousal, Numbing and Intrusion: Symptom Structure of PTSD following Assault, American Journal of Psychiatry, 152 : 116 - 120.
16 - Michell, M., (1997) op.cit., pp. 159 - 160.
17 - Mayou, R.A. & Duthie, R. (1993) Psychiatric Consequences of Road Accidents, British Medical Journal, 307 : 647 - 651.
18 - Michell, M. (1997), op.cit., p. 163 .
19 - Norris, F.H., (1994), Epidemiology of Trauma : Frequency and Impact of Different Potentially Traumatic Events on Different Demographic Groups, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60 (3) : 409 - 418 .
20 - Malt, U.F. & Olafsen, O.M., (1992), Psychological Appraisal and Emotional Response to Physical Injury : A Clinical Phenomenological Study of 109 Adults, Psychiatric Medicine, 10 (3) : 117 - 134.
21 - Mayou, R.A. & Duthie, R. (1993), op.cit.
22 - Department of Transport, (1994), Road Accidents Britain : The Casulty Report, London : HMSO.
23 - World Health Organization, (1992), International Classification of Diseases : 10th Edition (ICD-10), Geneva : World Health Organization.
٢٤ - حسين ، خالد (1987) : العوامل الاجتماعية النفسية المصاحبة لحوادث المرور ، إدارة الصحة الاجتماعية ، مكتب البحوث والدراسات الاجتماعية ، الكويت .
25 - Wilson, J.P., & Raphael, B. (Eds.), (1993), International Hand Book of Traumatic Stress Syndromes, New York : Plenum Press.
26 - Ursano, R.J., Fullerton, C.S., & Mc-Caughey, B.G., (1994). Trauma

and Disaster . In R.J. Ursano, B.G. Mt, Caughey, & C.S. Fullerton (Eds.), Individual and Community Responses to Trauma and Disaster: The Structure of Human Chaos Cambridge. Cambridge University Press, pp. 3 - 27.

27 - Michell, J.T., & Everly, G.S (1995), Critical Incident Stress Debriefing CISD : An Operations Manual for the Prevention of Traumatic Stress Among emergency Service and Disaster Workers, Ellicott City : Chevron Publishing Corporation, 2nd ed., p.7.

28- Green, B.L., (1995), Identifying Survivors at Risk : Trauma and Stressors Across Events. In : J.P. Wilson & B. Raphael (Eds), International Hand Book of Traumatic Stress Syndromes. New York Plenum Press, pp. 135 - 144.

29 – سلطان ، عماد الدين ، وعبد القادر ، فرج (1975) : مرجع سابق ، ص 18 .

30 - Figley, C.R., (1985), From Victim to Survivor. Social Responsibility in the Wake of Catastrophe. in C.R. Figley (Ed.) Trauma and its Wake. Vol. 1 : The Study and Treatment of Post - Trautmatic Stress Disorder, New York: Brunner / Mazel, pp. 398 - 415 .

31 - Meichenhaum, D. (1994). A Clinical Hard Book / Practical therapist Manual for Assessing and Treating Adults with Post - Traumatic Stress Disorder (PTSD). Waterloo, Ontario. Instutute Press. pp. 34 - 35.

32 – عبد الخالق ، أحمد (1987) : الصدمة النفسية ، جامعة الكويت ، الكويت ، ص 166 .

33 - Sue, D., & Sue, S., (1990), Understanding Abnormal Behavior, Boston: Houghton Miffin, 5th ed, p. 170.

34 - Green, B.I., Wilson. J.P., & Lindy, J.D., (1985), Conceptualizing PTSD: A Psychosocial Framework. In C.R. Figley (Ed.) Trauma and its wake, New York: Brunner / Mazel, pp. 53 - 69.

35 - Michell, J.T., & Everly, G.S., (1995), Critical incident Stress Debriefing, CISD: An Operations Manual for the Prevention of Traumatic Stress Among emergency Service and Disaster workers, Ellicott City : Chevron Publishing Corporation, 3nd ed., p. 36.

36 - Moos, R.H., & Schaefer, J.A., (1990), Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures. In L., Goldberger and S. Breznitz (Eds.) Hand Book of Coping with Life Crises, New York: Plenum, 234-257.

37 - Ibid.
38 - Moos, R.H., (Ed), (1984), Coping with Physical Illness: New York Perspectives, New York Plenum : pp. 30 - 32.
39 - Janoff - Bulman, R., (1992), Shattered Assumpotions : towards a New Psychology of Trauma, New York : the Free Press, P. 67.
40 - Meichenbaum, D., (1994), op.cit., pp. 39 - 40.
41 - Ursano et al. (1994), op.cit., pp. 3 - 27.
42 - Michell & Everly. (1995), op.cit., pp. 25 - 26.
43 - Meichenbaum, (1994), op.cit., p. 39.
44 - بول مارتن (مؤلف) ، النعيمي ، عبد الإله (مترجم) ، (2000) : العقل المرض ، منشورات المجمع الثقافي - أبو ظبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ص.ص 155 - 158 .
45 - Scott, M.J., & Strading, S.G., (1992), Counseling for Post- Traumatic Stress Disorder, London: Sage Publication, p.6.
46 - عبد الخالق ، أحمد (1998) : مرجع سابق ، ص.ص : 121 - 122 .
47 - Janoff - Bulman, R., (1992), Shattered Assumptions : Towards a New Psychology of Truma, New York : the Free Press, P. 22, p. 61.
48 - عبد الخالق، أحمد (1998) : مرجع سابق ، ص 144 .
49 - المرجع السابق ، ص 125 - 154 .

الآثـار النفـسـيـة للعـنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين

ميسون الوحيدي / حسن نعمان
عالية الطويل / أيمن صوالحة
د. عبدالله الحوراني

تقديم

تسعى وزارة الشئون الاجتماعية/ الإدارة العامة للأسرة والطفولة إلى تطوير الخدمات المقدمة في مجال الدعم الاجتماعي والنفسي للأُسر والأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي. وقد تم البدء بتنفيذ برنامج "التدخل وقت الأزمات" بدعم من اليونيسيف منذ شهر نوفمبر (تشرين ثاني) 2000 حتى شهر أبريل (نيسان) الحالي. وتضمن هذا البرنامج إعداد استمارة بالتعاون مع الإدارة العامة للدراسات والمعلومات تهدف إلى جمع البيانات حول الأطفال الذين ظهرت عليهم اضطرابات نفسية نتيجة وقوعهم ضحايا للعنف الإسرائيلي، وتعرضهم لأحداث صادمة نفسياً أثناء أحداث انتفاضة الأقصى، وذلك بهدف تسجيل حالاتهم وتوثيقها ومتابعتها وتقديم الدعم الاجتماعي والنفسي اللازم لهم ولعائلاتهم، بالإضافة إلى تطوير برنامج "التدخل وقت الأزمات". وتُعتبر هذه الدراسة الأولية خطوة مهمة لإنجاز دراسة وافية ومتعمقة في هذا المجال، وتتضمن ستة فصول هي: برنامج التدخل وقت الأزمات، المفاهيم والتعريفات، المنهجية، معالجة البيانات، النتائج الرئيسة، الاستنتاجات والتوصيات .

ومن الجدير ذكره أن وزارة الشئون الاجتماعية تسعى لتطوير البرامج الوقائية والعلاجية المتعلقة بالصحة النفسية، وكذلك إلى إنجاز قاعدة بيانات تتعلق بالأطفال ضحايا العنف، وذلك بهدف دعم تأهيلهم الجسمي والنفسي، وإعادة دمجهم في بيئة داعمة تُعَزِّز صحتهم، واحترامهم لذاتهم وتوفر لهم الشعور بالأمان والاستقرار .

وأخيراً فإننا نتوجه بالشكر الجزيل للإدارة العامة للدراسات والمعلومات وكذلك لطاقم

الإدارة العامة للأسرة والطفولة، وللمرشدين الاجتماعيين الذين شاركوا في تعبئة الاستمارات في ظروف بالغة الصعوبة نتيجة الحصار العسكري الإسرائيلي، مما عَرَّضَ حياتهم للخطر أثناء أدائهم لمهامهم في تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي للأطفال والأُسر ضحايا العنف الإسرائيلي .

برنامج التدخل وقت الأزمات :

تعرض الشعب الفلسطيني في الأراضي المحتلة، وعلى مدار سنوات الاحتلال الطويلة، إلى أبشع صور القمع والمجازر على أيدي قوات الاحتلال الإسرائيلي وعصابات المستوطنين، كان آخرها حرب الإبادة والتشريد والتدمير التي لا تزال دائرة في مختلف الأراضي الفلسطينية، وذلك أثر الزيارة الاستفزازية التي قام بها الصهيوني المتعصب "أرئيل شارون" للمسجد الأقصى في القدس بتاريخ 29 سبتمبر (أيلول) 2000، وإقدام قوات الاحتلال في اليوم التالي على إطلاق الرصاص الحي والمطاطي على المصلين، وما أسفر عنها من استشهاد ستة أشخاص وإصابة أكثر من سبعين شخصاً بجراح، مما أدى إلى اندلاع انتفاضة الأقصى في مختلف الأراضي الفلسطينية. وارتكاب قوات الاحتلال، وعلى مدار الستة شهور الماضية، لمزيد من المجازر ضد المدنيين العزل، ولم تستثن المجازر الأطفال؛ حيث أسفرت عن استشهاد ما يقارب 125 طفلاً دون الثامنة عشر من العمر، وإصابة أكثر من ستة آلاف طفل بجراح، معظم إصاباتهم كانت في الجزء العلوي من الجسم وبالرصاص الحي، واعتقال حوالي 250 طفلاً، وقد ترافقت هذه المجازر ضد الأطفال والمدنيين الأبرياء أثناء المواجهات الشعبية، بقصف مكثف للتجمعات السكنية بالصواريخ، وفرض الحصار العسكري وإغلاق المناطق، كما وأطلق العنان للمستوطنين، وتحت حماية قوات الاحتلال، للتنكيل بالمواطنين وقتلهم وتخريب ممتلكاتهم واقتحام القرى والمدن وتخويف الأطفال وإطلاق النار على بيوتهم .. إلخ.

إن الأوضاع الصعبة والمعقدة التي تعيشها الأسرة والطفل الفلسطيني في هذه الأيام، وما ينتج عنها من آثار نفسية واجتماعية قصيرة وطويلة الأمد، تفرض علينا العمل وبأقصى سرعة لتخفيف التأثيرات النفسية والاجتماعية لهذه الأحداث، وتقديم الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال وأُسرهم، ولهذا الغرض باشرت وزارة الشئون الاجتماعية/ الإدارة العامة للأسرة والطفولة، وبالتعاون والتنسيق مع بعض المؤسسات الحكومية

والأهلية التي لها علاقة مباشرة بتقديم الدعم الاجتماعي النفسي للأطفال وأُسرهم، لتنفيذ برنامج إرشاد اجتماعي نفسي من خلال التركيز على حالات الأطفال والأُسر التي تعرضت وبشكل مباشر للعنف الإسرائيلي خلال الأحداث الأخيرة، وقد نفذ البرنامج تحت عنوان "التدخل وقت الأزمات" بدعم من منظمة اليونيسيف .

ويهدف برنامج "التدخل وقت الأزمات" إلى تخفيف حدة الآثار النفسية والاجتماعية على الأطفال والأُسر في الأراضي الفلسطينية ضحايا العنف الإسرائيلي خلال أحداث انتفاضة الأقصى، ورفع مستوى الوعي بين الأُسر الفلسطينية في التعامل مع الأطفال أثناء الأزمات.

أُعدت هذه الدراسة ضمن فعاليات برنامج "التدخل وقت الأزمات"، حيث جرى تحليل البيانات في عينة عشوائية من الاستمارات التي قام المرشدون الاجتماعيون بتعبئتها للأطفال الذين ظهرت عليهم اضطرابات نفسية نتيجة العنف الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى، وذلك بهدف متابعة حالاتهم .

أهداف الدراسة :

١- تأسيس قاعدة بيانات حول الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية .
٢- التعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي .
٣- وضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير خدمات الدعم الاجتماعي والنفسي للأطفال وعائلاتهم .

شارك في تنفيذ برنامج "التدخل وقت الأزمات" مائتا مرشد اجتماعي من مختلف المؤسسات الحكومية والأهلية العاملة في ميدان الإرشاد الاجتماعي والنفسي، وقد قاموا بفعاليات مختلفة منها جلسات إرشاد عائلي، جلسات إرشاد فردي، دراما، نشاطات ثقافية وترفيهية، لقاءات مع العاملين في المؤسسات، لقاءات توعية للأهالي وللأطفال .

المفاهيم والتعريفات(*) :

اضطرابات القلق : مجموعة من الاضطرابات النفسية التي يكون فيها القلق هو

(*) اليونيسيف (1995) : "مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية" ، مكتب اليونيسيف الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ، عمان ، الأردن .

العرض البارز والمسيطر، وتشمل المخاوف المرضية، نوبات الهلع، الوسواس، الأفعال القهرية، واضطرابات القلق المعمم .

الاكتئاب : حالة عاطفية انفعالية بالحزن العميق والهم ومشاعر الذنب وانعدام القيمة والانسحاب الاجتماعي ومشكلات النوم ونقص الشهية والتحفز ونقص الطاقة .

التعلق : الروابط العاطفية القوية التي يشعر بها الأفراد تجاه أشخاص معينين في حياتهم.

التوتر : العملية التي يتم من خلالها تقييم حدث ما بأنه مؤذ أو مهدد أو يحمل تحدياً، وتقييم قدرة الفرد على التعامل معه والسيطرة عليه بأنها غير كافية. والأحداث التي تدرك بأنها تلقي على الفرد أو تتجاوز موارده للتأقلم يتم اعتبارها جالبة للتوتر .

الحزن/ التأسي : استجابة تجاه خسارة شخص مهم بسبب الانفصال أو الموت. وتكون فيه مشاعر الخواء والفراغ، وسيطرة التفكير بالشخص المفقود، وتعبيرات عدائية تجاه الآخرين، ومشاعر الذنب بشأن الانفصال أو الوفاة، ويكون أحيانا مصحوباً بعدم الاستقرار ومشكلات التركيز .

الخبرات الصادمة نفسياً : هي أحداث مفاجئة وغير متوقعة تكون خارج حدود الخبرة الإنسانية العادية تتهدد أو تدمر صحة الفرد أو حياته، يستجيب لها الفرد بالخوف الشديد، أو العجز .

العدوانية : السلوك القصدي والموجه نحو هدف، سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، ويتضمن مهاجمة الآخرين مادياً ومعنوياً ومصحوباً بتعبيرات تهديدية. وهو ذو أسس غريزية، ولكن ممارسته مكتسبة من خلال التربية وملاحظة النماذج .

النكوص : تنشيط سلوك كان فعالاً لفترة مبكرة في حياة الشخص، ولكنه لا يلائم عمره الفعلي ، وعادة يحدث كاستجابة للتوتر والأسى .

المنهجية :

3 : 1 : الاستمارة :

في إطار برنامج الدعم الاجتماعي النفسي الذي تقوم به الإدارة العامة للأسرة والطفولة في وزارة الشئون الاجتماعية، فقد جرى تطوير استمارة، ليتم تعبئتها من قبل المرشدين الاجتماعيين والنفسيين المشاركين في برنامج التدخل وقت الأزمات، وقد

استهدفت الاستمارة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية نتيجة العنف الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى .

وقد تضمنت الاستمارة الأجزاء التالية :

أولاً : البيانات الشخصية للطفل : والتي تتضمن الاسم ورقم الهوية، الجنس، العمر، مكان السكن، الحالة التعليمية، والعملية والاجتماعية للطفل .

ثانياً : بيانات تتعلق بظروف سكن الطفل : وتتضمن عنوان المسكن ونوعه، وهل تعرض مسكن الأسرة للقصف والنتائج المترتبة عليه. عن هذا القصف، وهل تعرضت ممتلكات الأسرة للاعتداء والنتائج المترتبة عليه .

ثالثاً : بيانات الأسرة : وتشمل بيانات الوالدين (سنة الميلاد، المستوى التعليمي، هل سبق أن اعتقلوا وسبب الاعتقال، الحالة العملية والحالة الاجتماعية، مكان الإقامة الحالي، سبب الوفاة إذا كان أحدهم متوفي)، كما وتتضمن بيانات حول الأخوة (العدد، العمر، هل يعانون من أمراض ونوعها، سبب الوفاة إذا كان هناك متوفين، الحالة التعليمية والعملية للأخوة) .

رابعاً : بيانات خاصة بالأطفال الذين تعرضوا لصدمة نفسية خلال الأحداث الأخيرة: وتتضمن ردود فعل الطفل نتيجة الأحداث الصادمة، نوع المساعدة التي تلقاها الطفل، الجهة التي قدمت المساعدة، نوع المساعدة المقترحة من قبل المرشد الاجتماعي أو النفسي، احتياجات الأسرة، احتياجات الطفل .

خامساً : بيانات خاصة بالأطفال الذين تعرضوا للاستشهاد أو الإصابة في الأسرة : وتشمل نوع الإصابة، مكانها، ومصدرها، الآثار الجسدية والسلوكية المترتبة عن الإصابة، نوع المساعدة التي تلقاها الطفل، الجهة التي قدمت المساعدة للطفل، نوع المساعدة المقترحة من قبل المرشد الاجتماعي .

2:3: العينه والإطار :

يشمل إطار الدراسة المستخدمة في المسح جميع الأطفال الذين ظهرت عليهم اضطرابات نفسية نتيجة العنف الإسرائيلي، وتم الوصول إليهم من قِبَل المرشدين العاملين في برنامج التدخل في الأزمات خلال أربعة شهور ما بين ديسمبر (كانون أول) 2000 وحتى نهاية مارس (آذار) 2001 في محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة، حيث تضمن

الإطار 3300 قضية لأطفال ظهرت عليهم اضطرابات نفسية نتيجة العنف الإسرائيلي، وتم تعبئة استمارات لهم من قِبَلِ المرشدين العاملين في البرنامج، وقد شملت الفئات التالية :

1- الأطفال الذين تعرضوا بشكل مباشر لصدمات وأزمات نفسية واجتماعية نتيجة الإصابة أو الاعتقال أو رؤية مباشرة لأحداث مؤلمة أثناء الأحداث الأخيرة .
2- أطفال عائلات الشهداء الذين استشهدوا خلال الأحداث الأخيرة .
3- أطفال العائلات التي تسكن في أماكن الاحتكاك والمواجهة مع قوات الاحتلال الإسرائيلي والقاطنين بالقرب من المستوطنات .

شكّلت عينة الدراسة 10٪ من حجم الإطار، وبلغ عددها 330 استمارة، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة، حيث تم ترقيم الاستمارات من 1 – 3300، وكانت نتائج العينة على النحو التالي :

كان توزيع عينة الدراسة حسب الجنس (174 ذكور، 156 إناث) وقد بلغت نسبة الذكور (52,7٪) من حجم العينة، أما الإناث فقد بلغت نسبتهن (47,3٪) من حجم العينة، أما توزيع العينة حسب الفئة العمرية فقد بلغت نسبة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات (22,1٪) من حجم العينة، وبلغت نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 12 سنة) (47,9٪)، أما الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13 – 17 سنة) فقد بلغت (30٪). وكان توزيع العينة حسب المنطقة الجغرافية بنسبة 40٪ من محافظات غزة و60٪ من محافظات الضفة الغربية .

3:3 تعيين وتدريب طاقم العمل الميداني :

تم اختيار طاقم العمل الميداني وذلك بالتنسيق مع العديد من الوزارات والمؤسسات الأهلية؛ حيث شارك في البرنامج 200 مرشداً ومرشدة في مختلف محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد تم اختيار هؤلاء المرشدين من بين المرشدين الذين لديهم خبرة سابقة وجيدة في مجال التعامل مع الأطفال، وفي تعبئة الاستمارات .

أما فيما يتعلق بتدريب طاقم العمل الميداني، فقد تم تدريبهم على كيفية استيفاء البيانات التي تضمنتها الاستمارة لمدة يومين ضمن برنامج التدريب الشامل الذي حصل عليه هؤلاء المرشدين حول آليات التدخل وقت الأزمات مع الأطفال الذين يمرون بظروف

صعبة. وبسبب الأوضاع التي تمر بها الأراضي الفلسطينية المحتلة فقد تم الاتفاق على عقد دورات تدريبية للمرشدين كل حسب منطقته، حيث تم خلال هذه الدورات شرح مضمون الاستمارة للمرشدين، وكيفية تعبئة البيانات المتضمنة فيها، إضافة إلى ذلك فقد تم توزيع تعميم يتضمن مجموعة من الأفكار والتوجيهات التي تساعد المرشدين على تعبئة الاستمارات .

4:3: جمع البيانات :

جرى اختيار منسق للعمل الميداني في كل منطقة، وتم الاتفاق على أن يقوم كل منسق بحصر الحالات التي تحتاج إلى متابعة ميدانية، وذلك من خلال العديد من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية العاملة في مجال الطفولة، ومن خلال مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة والتي يمكن أن تصلها بعض الحالات ولا تملك الإمكانية لمتابعتها ميدانياً، وكذلك من خلال الأهالي. وقد جرى استخدام وسائل الإعلام المحلي لبث رسائل توعية للأهالي عن وجود البرنامج واستعداده لمساعدتهم على حل المشكلات النفسية لأطفالهم .

عند التعرف على الطفل الذي يعاني من اضطرابات نفسية نتيجة العنف الإسرائيلي، يقوم المرشد بإعداد تقرير أولي عن حالته وذلك بتعبئة نموذج الاستمارة من خلال المؤسسة التي حولت قضية الطفل، ومن ثم استكمال المعلومات من خلال زيارة ميدانية للطفل وأسرته والاطلاع على أوضاعهم، ومعرفة مدى حاجتهم للدعم الاجتماعي والنفسي .

5:3: عملية الإشراف والضبط :

لضمان متابعة العمل الميداني وجمع البيانات بطريقة صحيحة، فقد تم تكليف المنسقين الميدانيين في كل منطقة بمتابعة سير العمل الميداني ومراقبته عن قرب، وتوفير الإجابات اللازمة للباحثين والباحثات عند الضرورة، وقد كان هناك اتصال دائم ومباشر بين المنسقين الميدانيين والمنسق العام للبرنامج، لمتابعة أية تطورات أو إشكاليات كانت تواجه الباحثين في الميدان. ورغم الظروف الصعبة التي تم فيها جمع البيانات؛ إلا أن الجهد الكبير الذي بذله طاقم العمل الميداني وخبرتهم الجيدة في جمع البيانات، أسهمت في توفير بيانات دقيقة وشاملة .

معالجة البيانات :

1:4: تدقيق البيانات مكتبياً :

تم تعيين مدقق مكتبي في كل مديرية من مديريات الشئون الاجتماعية في محافظات الضفة العربية وقطاع غزة؛ حيث قام بتدقيق الاستمارات المنجزة يومياً من قِبَلِ المرشدين العاملين في الميدان، وجرى التدقيق بالتوازي مع العمل الميداني وذلك لضمان توفير الفرصة والوقت لإعادتها إلى الميدان في حال وجود نقص في جمع المعلومات لاستكمالها .

2:4 : إدخال البيانات :

تم تطوير آلية لمعالجة البيانات وإدخالها بالتعامل مع المؤشرات التي تحويها الاستمارة بطريقة انتقائية؛ حيث تم اختيار مجموعة من المؤشرات الرئيسة، وجرت برمجتها باستخدام برنامج SPSS ، وذلك في محاولة للخروج بنتائج أولية تساعد على التعرف على المشاكل الأساسية التي تواجه الأطفال، والخروج باستنتاجات تساعد على تطوير برنامج "التدخل وقت الأزمات" والإعداد للمرحلة القادمة، نظراً لاستمرار وزيادة حدة العنف الإسرائيلي، وتدهور الأوضاع المعيشية للأطفال الفلسطينيين .

النتائج الرئيسة :

نوع الاعتداءات التي أثرت على الأطفال :

تعرض الأطفال في عينة الدراسة إلى نوع أو أكثر من الاعتداءات الإسرائيلية، وقد تبين من النتائج أن 58,5٪ منهم تأثروا بحوادث إطلاق الرصاص والقنابل الصوتية والحارقة أثناء المواجهات، وتأثر 57٪ منهم بالقصف المدفعي والصاروخي على الأحياء السكنية، بينما تأثر 24٪ منهم بحوادث اقتحام المنازل (في المناطق الخاضعة للسيطرة الإسرائيلية) من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي، في حين تأثر 11٪ منهم بحوادث تدمير الممتلكات والمزروعات من قِبَلِ المستوطنين والجيش الإسرائيلي .

طريقة تأثر الأطفال بحوادث العنف الإسرائيلي :

أشارت النتائج إلى أن 73٪ من الأطفال في عينة الدراسة تأثروا نتيجة السماع

المتكرر لأصوات القصف الصاروخي والمدفعي وأصوات الرصاص، وتأثر 47٪ منهم نتيجة مشاهدة المناظر المؤلمة عبر شاشة التليفزيون، أما 27٪ من الأطفال فقد تأثروا نتيجة المشاهدة الحية لحوادث العنف الإسرائيلي، في حين تأثر 14٪ منهم نتيجة الإصابة المباشرة بالاعتداءات الإسرائيلية .

ردود فعل الأطفال على الاعتداءات الإسرائيلية :

تبين من نتائج الدراسة أن 94,25٪ من الأطفال في عينة الدراسة يعانون من اضطرابات في النوم، مثل : الاستيقاظ المتكرر في الليل، الأرق، النوم الزائد، الكوابيس خلال النوم. ويعاني 88٪ منهم من أعراض القلق والخوف، مثل : خوف الطفل من الظلام، الإصرار على النوم مع الوالدين، رفض الخروج من البيت وتجنب ذكر الأحداث. وتبين أيضاً أن 60,9٪ من هؤلاء الأطفال يعانون من التوتر والعصبية. ويعاني 1,5٪ منهم من أعراض جسدية نفسية (سيكوسوماتيكية) تتمثل في الشعور بالصداع وآلام البطن، كما وظهرت أعراض ضعف التركيز لدى 42٪ من الأطفال، والذي يتمثل في : الشرود، ضعف القدرة على إكمال الواجبات المدرسية، وعدم الانضباط في الصف. وأشارت الأمهات إلى أن 37,5٪ من الأطفال الذين شملتهم الدراسة يعانون من أعراض نكوصية، مثل : مص الإبهام، والتبول اللا إرادي. ويعاني 26,6٪ منهم من الانسحاب، والعزلة والانطواء. بينما تبين أن 24,5٪ منهم يميلون إلى المخاطرة والمجازفة بحياتهم. في حين أظهر 24,1٪ منهم ردود فعل تشير إلى العدوانية والتمرد. وأشارت الدراسة إلى أن 3,3٪ من هؤلاء الأطفال يعانون من الشعور بالذنب (انظر جدول رقم 1) .

كان هناك تفاوت في نسبة ظهور الأعراض السابقة حسب الفئة العمرية للطفل، باستثناء اضطرابات النوم التي ظهرت بنسب متقاربة بين جميع الفئات العمرية. أما أعراض القلق والخوف فقد برزت بشكل متقارب لدى الأطفال في الفئتين العمريتين (أقل من ست سنوات) و(6 – 12 سنة). وبرزت المشاكل السلوكية المتعلقة بالعدوانية والتمرد، بنسب متقاربة أيضاً لدى الأطفال من الفئتين العمريتين (6 – 12 سنة) و(13 – 17 سنة). وقد تميزت الفئة العمرية (13 – 17 سنة) عن الفئتين الأصغر سناً بظهور أكبر للأعراض التالية : المخاطرة والمجازفة بالحياة، التوتر والعصبية، الشعور بالذنب، الانسحاب، أعراض جسدية نفسية (سيكوسوماتيكية)، بالإضافة إلى ضعف التركيز .

نوع المساعدة التي قدمت للأطفال :

تبين من النتائج أن 15,1٪ من الأطفال في عينة الدراسة تلقوا علاجاً طبياً، وتلقى 4,5٪ منهم علاجاً نفسياً، وبلغت نسبة الذين تلقوا إرشاداً اجتماعياً 11,5٪، أما الذين تلقوا مساعدة تعليمية فلبغت نسبتهم 12,4٪، أما عائلات الأطفال التي تلقت دعماً اقتصادياً فبلغت نسبتها 15,1٪، وتبين أن 68٪ من الأطفال لم يتلقوا أي نوع من المساعدة (انظر جدول رقم 2) .

الجهة التي قدمت المساعدة :

تبين من نتائج الدراسة أن 22٪ من عينة الدراسة تلقت المساعدة من مؤسسات حكومية 3٪ من مؤسسات أهلية محلية، 3٪ من مؤسسات عربية خارج فلسطين، 2,5٪ من مؤسسات أجنبية، تلقى 10,5٪ المساعدة من الأقارب، بينما تلقى 2٪ المساعدة من أفراد من المجتمع المحلي (انظر جدول رقم 3) .

نوع المساعدة المقترحة :

اقترح المرشدون الاجتماعيون الذين عملوا في برنامج الدعم الاجتماعي النفسي تقديم المساعدات للأسر والأطفال في عينة الدراسة كما يلي : 82,72٪ من الأسر والأطفال بحاجة إلى استمرار تقديم الإرشاد الاجتماعي لها، 29,39٪ من الأطفال يحتاجون إلى أخصائي نفسي، 16,36٪ منهم بحاجة إلى رعاية صحية، 25,15٪ من الأطفال في عينة الدراسة بحاجة إلى المساعدة التعليمية، وكذلك 65٪ من أُسر الأطفال التي شملتها عينة الدراسة تعاني من الفقر وهي بحاجة إلى الدعم الاقتصادي (انظر جدول رقم 4) .

جدول (1) الآثار النفسية التي بدت على الأطفال

الآثار النفسية / المناطق	اضطرابات النوم	الشعور بالمرض	الشعور بالخوف	ضعف التركيز	الشعور بالذنب	الانسحاب
محافظات غزة	٪ 93	٪ 36	٪ 80	٪ 45	٪ 1	٪ 30
محافظات الضفة الغربية	٪ 95,5	٪ 61,5	٪ 93,5	٪ 40	٪ 5,5	٪ 23
المعدل	٪ 94,25	٪ 51,5	٪ 88	٪ 42	٪ 3,3	٪ 26,6

(تابع) جدول (1) الآثار النفسية التي بدت على الأطفال

العدوانية	أعراض نكوصية	المجازفة بحياتهم	التمرد وعدم الانضباط	التوتر والعصبية
٪ 30	٪ 20	٪ 29	٪ 34	٪ 44
٪ 16,5	٪ 49	٪ 21,5	٪ 19,5	٪ 72
٪ 21,8	٪ 37,5	٪ 24,54	٪ 24,15	٪ 60,9

جدول (2) أنواع المساعدات التي تلقاها

أنواع المساعدة التي تلقاها الطفل / المناطق	علاج طبي	علاج نفسي	إرشاد اجتماعي نفسي	دعم اقتصادي	مساعدة تعليمية	لم يتلق مساعدة
محافظات غزة	٪ 21	٪ 8	٪ 20	٪ 23	٪ 16	٪ 59
محافظات الضفة الغربية	٪ 11	٪ 2	٪ 5,5	٪ 9,5	٪ 1,5	٪ 73
المعدل	٪ 15,15	٪ 4,54	٪ 11,51	٪ 15,15	٪ 12,4	٪ 68

جدول (3) الجهة التي قدمت المساعدة للأطفال

الآثار النفسية / المناطق	مؤسسات حكومية	مؤسسات غير حكومية	مؤسسات عربية	مؤسسات أجنبية	المجتمع المحلي	الأقارب
محافظات غزة	٪ 29	٪ 3	٪ 1	٪ 1	٪ 2	٪ 16
محافظات الضفة الغربية	٪ 15,5	٪ 2,5	٪ 5	٪ 3,5	٪ 1	٪ 5
المعدل	٪ 22	٪ 3	٪ 3	٪ 2,5	٪ 2	٪ 10,5

جدول (4) المساعدات المطلوبة للأطفال

المساعدات المطلوبة / المناطق	إرشاد اجتماعي نفسي	علاج نفسي	دعم اقتصادي	مساعدة طبية	مساعدة تعليمية
محافظات غزة	٪ 86	٪ 50	٪ 54	٪ 18	٪ 28
محافظات الضفة الغربية	٪ 80,5	٪ 15,5	٪ 72	٪ 10	٪ 23,5
المعدل	٪ 82,72	٪ 29,39	٪ 65	٪ 1036	٪ 25,5

احتياجات أسر الأطفال ضحايا العنف :

تضمنت أداة الدراسة سؤالاً مفتوحاً حول احتياجات الأُسر ضحايا العنف الإسرائيلي، وقد تركَّزت إجابات الآباء والأمهات حول احتياجات محددة جاءت كما يلي :

- توفير الحماية : 76٪ من أُسر الأطفال أعربت عن حاجتها إلى الشعور بالأمان، 37٪ منها طالبت بعدم عرض مشاهد مؤلمة على التليفزيون أو على الأقل تنبيه الأهالي قبل عرضها لحماية الأطفال من مشاهدتها .
- احتياجات مادية : 34٪ من الأسر طالبت بتقديم دعم اقتصادي لها، 29٪ منها طالبت بتحسين ظروف المعيشة، 26٪ من الأُسر طالبت بمساعدتها في ترميم بيوتها، في حين طالبت 22٪ من الأُسر بتوفير فرص عمل لها .
- خدمات صحية : طالبت 8٪ من الأُسر بالحصول على تأمين صحي .

احتياجات الأطفال :

تمثلت احتياجات الأطفال في الجوانب التالية :

أولاً : توفير الحماية : أجاب 56٪ من الأطفال أنهم بحاجة إلى الشعور بالأمان، بينما أجاب 11٪ منهم أنهم بحاجة إلى ملاجئ آمنة .

ثانياً : نشاطات جماعية : طالب 72٪ من الأطفال بالمشاركة في نشاطات ترفيهية، 38٪ منهم طالبوا بنشاطات رياضية، 37٪ من الأطفال طالبوا بتوفير ساحات اللعب، وقد طالب 27٪ من الأطفال بالمشاركة في رحلات، في حين طالب 21٪ بتنظيم مهرجانات للأطفال .

ثالثاً : احتياجات فردية : عبَّر 39٪ من الأطفال عن حاجتهم إلى الألعاب، في حين ذكر 15٪ منهم أنهم بحاجة إلى ملابس .

وعند ترتيب أولويات الأطفال حسب الفئة العمرية بالنسبة لأكثر ثلاث احتياجات لهم حسب تكرارها لكل فئة عمرية، نجدها كما يلي :

الأطفال أقل من 6 سنوات : الشعور بالأمان، الحصول على ألعاب، نشاطات ترفيهية.

الأطفال ما بين (6 - 12 سنة) : نشاطات ترفيهية، الشعور بالأمان، توفير ساحات للعب .

الأطفال ما بين (13 - 17 سنة) : نشاطات ترفيهية، نشاطات رياضية، الشعور بالأمان .

نتائج تقييم الأطفال لبرنامج التدخل وقت الأزمات :

قامت الإدارة العامة للأسرة والطفولة بإعداد أربعة نماذج لتقييم برنامج "التدخل وقت الأزمات" بعد مرور أربعة شهور على بدء تنفيذه، وقد هدف التقييم إلى قياس مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وللاطلاع على المشكلات والصعوبات التي واجهت البرنامج، بهدف استخلاص الدروس والعبر، والتخطيط لتطوير البرنامج. وقد جرى تكليف شخص في كل مديرية ممن لم يشاركوا في البرنامج للقيام بعملية التقييم من خلال توزيع النماذج على الفئات المستهدفة، ومن بينها فئة الأطفال الذين استفادوا من نشاطات البرنامج، وجرى مقابلة 83 طفلاً تم اختيارهم بشكل عشوائي. فيما يلي نتائج إجابة الأطفال على الأسئلة المتضمنة في نموذج التقييم :

أثر زيارة المرشد الاجتماعي على الطفل :

تضمن نموذج التقييم بنداً يهدف إلى قياس أثر زيارة المرشد الاجتماعي على الطفل من خلال ستة أسئلة مغلقة، وهي :

أولاً : هل تشعر بالاطمئنان عند الحديث مع المرشد الاجتماعي ؟

أجاب 81,3٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 18,7٪ منهم بـ "نوعاً ما" .

ثانياً : هل تشعر بالضيق عند زيارة المرشد الاجتماعي ؟

أجاب 21,3٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 73,3٪ منهم "لا"، بينما أجاب 5,4٪ أنه يشعر بالضيق "نوعاً ما" .

ثالثاً : هل يصغى المرشد الاجتماعي باهتمام لمشكلاتك ؟

أجاب 82,6٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 6,7٪ منهم "لا"، بينما أجاب 10,7٪ منهم بأن اهتمام المرشد الاجتماعي بالإصغاء لمشكلاته كان "نوعاً ما" .

رابعاً : هل تتحدث بصراحة مع المرشد الاجتماعي عن الأحداث التي تسبب لك الألم؟

أجاب 72٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 8٪ منهم "لا"، بينما أجاب 20٪ منهم أنه يتحدث بصراحة "نوعاً ما" .

خامساً : هل أسهمت زيارة المرشد الاجتماعي في تخفيف حدة المشكلة التي تعاني منها ؟

أجاب 61,3٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 12٪ منهم "لا"، بينما أجاب 26,7٪ منهم أن الزيارة أسهمت "نوعاً ما" في تخفيف حدة المشكلة التي يعاني منها .

سادساً : هل أعطاك المرشد الاجتماعي المجال للتعبير عن نفسك ؟

أجاب 86,7٪ من الأطفال "نعم"، وأجاب 1,3٪ منهم "لا"، بينما أجاب 12٪ منهم "نوعاً ما" .

النشاطات الجماعية للأطفال :

ما نوع النشاط الذي يرغب الطفل أن يشارك فيه خارج نطاق الدوام المدرسي ؟

كانت النتائج كما يلي :

النشاطات التعليمية :

58,3٪ من الأطفال يرغبون في الدراسة مع أطفال آخرين في أوقات ما بعد الدوام المدرسي.

31,7٪ من الأطفال يرغبون في تعليم أطفال أصغر سنا .

النشاطات الثقافية :

45,9٪ من الأطفال يرغبون في قراءة القصص .

16,4٪ منهم يرغبون في الكتابة الحرة .

52,5٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة بالرحلات .

النشاطات الفنية :

64,1٪ من الأطفال يرغبون في ممارسة الرسم .

20,3٪ من الأطفال يرغبون في تعلم الموسيقى .

21,9٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة في الدبكة الشعبية .

18,8٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة في التمثيل .

النشاطات التطوعية :

37,7٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة في المحافظة على البيئة .

32,1٪ منهم يرغبون في المشاركة في زراعة الأشجار .

49,1٪ يرغبون في مساعدة أهالي الشهداء والجرحى والأُسر المتضررة .

النشاطات الرياضية :

50,7٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة في كرة القدم .

14,9٪ منهم يرغبون في المشاركة في السباحة .

14,9٪ منهم يرغبون في المشاركة في كرة الطاولة .

10,4٪ منهم يرغبون في المشاركة في كرة السلة .

11,9٪ منهم يرغبون في المشاركة في الجمباز .

النشاطات المهنية :

17,4٪ من الأطفال يرغبون في ممارسة الخياطة والتطريز .

50,7٪ من الأطفال يرغبون في المشاركة في صيانة المنزل (دهان، طراشة، إصلاح الكهرباء) .

ممارسة النشاطات الترفيهية :

كيف يفضل الطفل ممارسة النشاطات الترفيهية ؟

أجاب 5,3٪ من الأطفال أنهم يفضلون اللعب لوحدهم، وأجاب 41,3٪ منهم أنهم

يفضلون اللعب مع الأخوة وأفراد الأسرة، فيما أجاب 54,7٪ أنهم يفضلون اللعب بشكل جماعي مع أطفال آخرين .

خط الطفولة الدافئ :

في حالة وجود خط هاتفي لاستقبال المشكلات التي تعانى منها الأطفال والشباب، هل أنت مستعد للاتصال والحديث عن المشكلة التي تعاني منها لكي تحصل على النصح والإرشاد؟ أجاب الأطفال 67,5٪ "نعم"، 9,1٪ "لا"، وأجاب 23,4٪ "ربما" .

الخطة المقترحة من قبل الأطفال :

لو طلب منك إعداد نشاطات وبرامج لتخفيف حدة الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال، ما النشاطات التي ستقوم بإعدادها ؟

شارك في إعداد الخطة المقترحة 59 طفلاً، من بينهم 32 طفلاً من الفئة العمرية (6 – 12 سنة)، و27 طفلاً من الفئة العمرية (13 – 17 سنة). وقد جرى تفريغ النشاطات والبرامج المقترحة من قِبَلِ الأطفال، وتصنيفها كما يلي :

أولاً : البنية التحتية : مكتبات للأطفال، نوادي، ملاعب آمنة للأطفال .

ثانياً : إعداد برامج متنوعة للأطفال : ثقافية، ترفيهية، رياضية، تعليمية، اجتماعية .

ويتبين من جدول رقم (5) تفاصيل الخطة المقترحة من قِبَلِ الأطفال لبرنامج التدخل وقت الأزمات .

جدول (5) الخطة المقترحة من قبل الأطفال لبرنامج "التدخل وقت الأزمات"

البنية التحتية	برامج ثقافية	برامج ترفيهية
– مكتبات للأطفال – نوادي – ملاعب آمنة للأطفال	– جمع الأطفال ليتبادلوا الخبرات والأفكار – توعية الأطفال أثناء القصف – توعية الأطفال عن الأحداث باستمرار – تنظيم رحلات وعرض مسرحيات	– تنظيم المسابقات والحفلات المدرسية(غناء، دبكات شعبية) – تنظيم نشاطات جماعية مع أطفال الحي – التعبير عن طريق الرسم – برامج تليفزيونية للأطفال

(تابع) جدول (5) الخطة المقترحة من قبل الأطفال لبرنامج "التدخل وقت الأزمات"

برامج رياضية	برامج تعليمية	برامج اجتماعية
- كرة القدم - الكرة الطائرة - الألعاب الشعبية (الحجلة والبنانير) - ركوب الدراجة - المشي	- تنظيم دروس تقوية - تعليم الكمبيوتر	- زيارة أسر الجرحى - زيارات منزلية من قبَل متخصصين للأطفال الذين تعرضوا للأحداث - برنامج إرشادي للأطفال يهدف إلى : • إشعارهم بالاطمئنان والتخفيف عنهم • إبعادهم عن مناطق الخطر • تخفيف مشاعرهم السلبية

الاستنتاجات والتوصيات :

لا يزال الأطفال الفلسطينيون يتعرضون منذ بداية انتفاضة الأقصى إلى تجارب رهيبة ومفجعة تفوق في شدتها وشمولها، التجارب الصعبة التي مرت عليهم خلال سنوات الاحتلال الإسرائيلي؛ فهم يتعرضون للقتل المتعمد أو العشوائي، وللإصابات البالغة والإعاقات الدائمة، وكذلك للاعتقال التعسفي والتعذيب، ويشاهدون بعيونهم أحباءهم وأصدقاءهم يتعرضون للموت والإصابة برصاص المحتلين، وكذلك يشاهدون قوات الاحتلال تُدمِّر بيوتهم وممتلكاتهم، ويعيشون ساعات طويلة من الرعب والخوف عند تعرض منازلهم وأحيائهم السكنية للقصف الوحشي، ويعانون من الفقر والحرمان من حقوقهم الأساسية التي أقرتها الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل. وقد أشار استطلاع للرأي العام الفلسطيني، أجراه برنامج دراسات التنمية في جامعة بيرزيت، حول آثار الحصار الإسرائيلي على الأراضي الفلسطينية، وزعت نتائجه بتاريخ 19 فبراير (شباط) 2001، إلى أن 77٪ من الفلسطينيين لا يشعرون بالأمن على أنفسهم وممتلكاتهم، جراء العدوان الإسرائيلي المتواصل. وأن 75٪ من الذين تمت مقابلتهم، يعانون من اضطرابات نفسية، نتيجة للأوضاع الاقتصادية والسياسية السائدة. ويعاني 69٪ من الأطفال في الفئة العمرية (4 - 14 سنة) من اضطرابات نفسية، وترتفع هذه النسبة في قطاع غزة إلى 72٪ . وقد تبين أن 87٪ من النساء يعانين من اضطرابات نفسية. ويرجع سبب هذا الارتفاع إلى خوف

الأمهات الدائم وقلقهن على حياة أطفالهن من العنف الإسرائيلي، وإلى اتساع دائرة الفقر وزيادة حدته، حيث تراجع بشكل كلي أو جزئي 73٪ من دخل الأُسر الفلسطينية خلال الشهور الأربعة الأخيرة، وفقدت 27٪ من الأُسر الفلسطينية مصدر دخلها الرئيسي بشكل كامل .

تبين من نتائج هذه الدراسة أن معظم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية هم من الأطفال الذين تعرضوا لظروف صادمة بشكل متكرر، وخصوصاً الذين تقع منازلهم قرب مناطق التماس مع الجيش الإسرائيلي والمستوطنين، مما يجعلهم في مرمى إطلاق الرصاص والقنابل الصوتية وقنابل الغاز خلال المواجهات اليومية، وكذلك الذين تتعرض أحياؤهم السكنية إلى القصف الصاروخي العشوائي باستمرار، مما قد يؤدي إلى فقدان أو إصابة أحد أفراد الأسرة، أو إصابة الطفل نفسه بشكل مباشر، أو تدمير المنزل بشكل جزئي أو كلي، بالإضافة إلى حالة الترقب وعدم الاستقرار، وهجرة المنازل بشكل مؤقت أو بشكل دائم. وتعرض ربع الأطفال تقريباً في عينة الدراسة إلى حوادث اقتحام المنازل من قبَلِ قوات الاحتلال الإسرائيلي، وما يرافقها من إهانة للأسرة واعتقال أحد أفرادها، ونشر الرعب في قلوب الأطفال، بالإضافة إلى تفتيش المنازل وقلب محتوياتها وتخريبها. أكثر من ثلث الأطفال في عينة الدراسة تعرضوا إلى احتكاك مباشر مع قوات الاحتلال والمستوطنين سواء أكان ذلك أثناء مداهمة منازلهم للاعتقال والتفتيش، أم الاعتداء على ممتلكاتهم ومزروعاتهم ومصادر رزقهم .

من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية عند الأطفال؛ استخدام القوة المفرطة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي والتي تتضمن استخدام الأسلحة الحربية الثقيلة ضد المدنيين العاجزين عن حماية أنفسهم وأطفالهم وممتلكاتهم؛ وكذلك المشاهدة الحية للأحداث العنيفة أو من خلال شاشات التليفزيون، ومن تلك العوامل فقدان الطفل لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء أو الزملاء، بالإضافة إلى وقوع الطفل نفسه ضحية للاعتداءات الإسرائيلية من خلال الإصابة المباشرة ومعاناته من الآلام الجسدية أو الإعاقة .

وتبين من نتائج الدراسة أيضاً، أن ردود فعل الأطفال على الاعتداءات الإسرائيلية تمثلت في المعاناة من اضطرابات النوم، ومن القلق والخوف، والتوتر والعصبية. بالإضافة إلى ظهور أعراض جسدية نفسية، وضعف التركيز، وكذلك أعراض نكوصية والمخاطرة

والعدوانية. وهذه الردود تعتبر مؤشرات تؤكد على أهمية التدخل السريع لمنع المعاناة طويلة الأمد التي تعيق نمو الأطفال وتؤدي إلى شعورهم بالإنهاك والمرض وفقدان الأمل والعجز والاكتئاب، مما يجعلهم غير قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة المتعلقة بحياتهم ومستقبلهم .

وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني نسبة الأطفال في عينة الدراسة الذين تلقوا الدعم النفسي والاجتماعي، وهذا يؤكد على أهمية التوسع في البرامج لتشمل الأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي في كافة المناطق الجغرافية. وتبين أن المؤسسات الحكومية هي أكثر جهة قدمت المساعدة للأطفال، وهو عكس ما كان متوقعاً، حيث ظهر أن المؤسسات الأهلية تقدم خدماتها للأطفال بمنطقة جغرافية محددة، بحيث يحدث أحياناً ازدواجية في العمل مع الأسرة والطفل من قِبَلِ أكثر من مؤسسة أهلية، في حين هناك الكثير من الأطفال في مناطق بعيدة لم تصل إليهم خدمات المؤسسات غير الحكومية، وهذا يؤكد على أهمية التنسيق بين كافة المؤسسات، لمنع الازدواجية في العمل في المنطقة نفسها، بالإضافة إلى التعرف على المناطق المحرومة من هذه الخدمات .

أما بالنسبة لنوع المساعدة المقترحة، فقد أوصى معظم المرشدين الاجتماعيين بضرورة استمرار تقديم الإرشاد الاجتماعي للأُسر والأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي. وتبين أن ثلث الأطفال في عينة الدراسة بحاجة إلى متابعة من قبل أخصائيين نفسيين، وهذا يؤكد أهمية زيادة عدد الأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات الحكومية والأهلية نظراً لارتفاع نسبة الأطفال الذين يحتاجون إلى الرعاية النفسية. وبالإضافة إلى ذلك فقد تبين أن ثلثي الأطفال في عينة الدراسة يعيشون تحت خط الفقر، مما يؤكد على أهمية التركيز على الاحتياجات الأساسية للأطفال في برامج مكافحة الفقر. وتبين من الدراسة أيضاً أن احتياجات أُسر الأطفال في عينة الدراسة تمثلت في طلب توفير الحماية الدولية لأطفالها، بالإضافة إلى مساعدتها على تلبية احتياجاتها المادية لأطفالها، وهذا يؤكد على أهمية تطوير برامج خاصة للعائلات المتضررة من العنف الإسرائيلي لتعويضها عن الأضرار المادية والنفسية التي لحقت بها .

وقد أكدت الدراسة أهمية مشاركة الأطفال في التعبير عن احتياجاتهم؛ حيث تبين أن لهم احتياجات خاصة لا يستطيع أن يُعَبِّر عنها الكبار، فبالإضافة إلى طلب توفير الحماية

لهم الذي عَبَّر عنه الكبار أيضاً، طالبوا بتوفير مكتبات، ونوادي، وساحات آمنة للعب، وبتنظيم برامج ونشاطات جماعية لهم، بما فيها الترفيهية والرياضية والثقافية والتعليمية والاجتماعية. وكذلك تلبية احتياجات فردية خاصة بهم كالألعاب، والملابس .

أما نتائج تقييم الأطفال لبرنامج "التدخل وقت الأزمات" فقد كانت مشجعة للغاية، وتبين أن معظم الأطفال يشعرون بالاطمئنان عند الحديث مع المرشد الاجتماعي، وأنهم يتحدثون معه بصراحة، وذكروا أنه يستمع لمشكلاتهم باهتمام، ويعطيهم المجال للتعبير عن أنفسهم. وأكدت نسبة كبيرة منهم أن زيارة المرشد الاجتماعي أسهمت في تخفيف معاناتهم، وأعربوا عن استعدادهم للاتصال والحديث عن مشكلاتهم لكي يحصلوا على النصح والإرشاد في حالة توافر خط هاتفي لهذا الغرض. وقد تبين أن البرامج والنشاطات المقترحة من قِبَلِ الأطفال لتخفيف حدة الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي شَكَّلَتْ خطة مقترحة متكاملة وواقعية .

التوصيات :

- توفير الحماية للأطفال الفلسطينيين ضحايا العنف الإسرائيلي .
- تطوير البرامج الوقائية التي تهدف إلى تقليص نسبة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية ناجمة عن العنف الإسرائيلي، وتخفيف حدة الآثار النفسية الناجمة عنه.
- رفع كفاءة المرشدين الاجتماعيين والتربويين في تشخيص حالات الأطفال الذين يحتاجون إلى متابعة وخدمات اجتماعية ونفسية .
- تطوير خدمات الإرشاد الاجتماعي والعلاج النفسي من خلال مراكز مجتمعية لخدمة العائلات والأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي في المناطق المحرومة من هذه الخدمات.
- توعية المجتمع المحلي بأهمية التوجه المبكر إلى الأخصائيين في حالة ظهور اضطرابات نفسية عند الأطفال من خلال وسائل الإعلام المختلفة .
- تعزيز دور الأسرة في تخفيف معاناة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية.
- تعزيز التكافل والتضامن الاجتماعي مع العائلات والأطفال ضحايا العنف الإسرائيلي .

- تنظيم نشاطات ترفيهية ورياضية وثقافية وتعليمية واجتماعية للأطفال، وتوفير مكتبات ونوادٍ وملاعب آمنة لهم .
- توفير ملاجئ آمنة، والعمل على ترميم وإعادة بناء البيوت المتضررة .
- تفعيل دور العائلات الفلسطينية والعربية في الخارج لكفالة العائلات الفلسطينية ضحايا العنف الإسرائيلي، ودعمها مادياً ومعنوياً .
- إشراك الأطفال في وضع البرامج المتعلقة بهم، وأخذ توصياتهم بعين الاعتبار .

ثقافة الطفل العربي
الأبعاد المأزمية والجهود العربية

د. عبدالسلام بشير الدويبي ✿

تمهيد :

ازداد الاهتمام بالثقافة عموماً، وبثقافة الطفل على وجه الخصوص، وصار المجتمع الدولي، والمجتمعات القطرية، في شُغل شاغل لتحقيق التنوع الثقافي، وحماية الخصوصية الثقافية، والتحصن ضد الذوبان في ثقافة العولمة التي يجسدها النموذج الغربي في خصائصه وتوجهاته وتطلعاته .

وتزداد مسألة ثقافة الطفل العربي أهمية لكونها تنهل من ينبوع ثقافي كان له المكانة والانتشار في عصور ازدهار هذه الأمة وريادتها للعالم، وعولمة الثقافة العربية والدين الإسلامي الحنيف. فكيف لهذه الأمة أن تتخلى عن كل هذا أمام هذه التحديات؟

إن كل تقدم لعولمة الثقافة، يستتبعه غالبون وخاسرون، وهم في هذه الوضعية؛ الأطفال العرب، الذين خلقوا لزمان غير زماننا، ولعولمة زاحفة ينبغي أن تزداد مناعتهم ضد أخطارها .

لقد شغلت ثقافة الطفل العربي جميع الأقطار العربية، بشكل جدي، منذ اعتماد نظام تأسيس الجامعة العربية عام 1945 ، وتوالت الجهود العربية في محاولة لها أهميتها في حماية هذه الثقافة، وضرورة المحافظة على الهوية الثقافية تواصلاً وديمومة دون ما انغلاق أو تعصب. ولكن هل تكفي هذه الجهود؟ وهل تستطيع أن تقف أمام الطوفان الإعلامي وثورة المعلومات، وشبكاتها، والسلع والخدمات والمال والمضاربات؟ إنه الطوفان الذي يزداد قوة مع تقدم صناعة الثقافة والإعلام وتطور أساليب الاستهواء والتأثير على الاتجاهات

✿ عضو هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع – جامعة الفاتح، والمنسق العام المساعد باللجنة العليا للطفولة.

والقيم، وحتى على مفاهيم الذات ونموها منذ الصبى، وتوجيه العمل الذهني إلى قضايا مادية واستهلاكية، والعبث بالعاطفة والذوق وأساليب التكافل والترابط الاجتماعي الأصيل، وتأكيد التوجه الاستهلاكي وسواه. ومع كل هذه المعطيات تجري المحاولة هنا لمقاربة موضوع ثقافة الطفل، وتسليط الضوء على البعد المأزمي لثقافة الطفل العربي مع محاولة الإشارة إلى بعض الجهود العربية الجادة للتصدي لهذه الأبعاد المأزمية، ومع ذلك لا تتجاوز هذه المقاربة حدود التنبيه والتوضيح والتحذير .

نحو مقاربة مفهوم الثقافة في علاقته بالطفل

تقتضي معالجة مسألة ثقافة الطفل العربي مقاربة مرجعية لمفهوم الثقافة في عموم الدلالة والمضمون، فالثقافة في معاجم اللغة العربية مستمدة من الفعل ثقف بمعنى يفيد الفهم والحذق وسرعة التعلم. ورد في مختار الصحاح[1] تحديد لكلمة ثقف بمعنى الحذق والخفة. وفي المصباح المنير وردت كلمة ثقف، بمعنى الفهم بسرعة، وإقامة المعوج من الأمر: فيقال ثقف المرء الشيء أي حذقه وصار حاذقاً فيه، والإمرؤ الثقف هو الموصوف بالفطنة والذكاء ورسوخ المعرفة. وتأخذ كلمة ثقف معنى التسوية والاستقامة والإصلاح، حتى أن بعض المعاجم اللغوية، تربطها بتسوية الرمح، وتقويم إعوجاجه[2] .

وفي اللغة الإنجليزية تشتق كلمة ثقافة من الفعل الدال على الزراعة " Cultivate ". والثقافة في دلالتها المعرفية الفكرية تعني اكتساب العلوم، والمعارف، بما يطور المخزون المعرفي للفرد ليتمكن من الإدراك الصحيح لدلالات الأشياء والحكم عليها. وهي من هذه الناحية ذات طبيعة مكتسبة متعلمة : أي تأتي نتيجة التواصل مع الآخرين بشكل مباشر أو غير مباشر، وهي على حد قول مصطفى حجازي[3] تدل على المعرفة في المجالات الفكرية المختلفة التي تعتبر ضرورية لكل إنسان مستنير؛ بحيث يتمكن من التعامل مع قضايا ومستجدات الواقع الاجتماعي المعيشي. وهنا يقترب مفهوم الثقافة من الغرس[4] " Cultivation " للدلالة على غرس وتنمية العلوم والآداب في عقول المستهدفين. وقد قام هيجل الفيلسوف الألماني المعروف، باستخدام كلمة فكر كمرادف لكلمة ثقافة. وفي هذا السياق يشير مصطلح الثقافة بأنها، وعلى الصعيد الفكري، تعبير عن فعالية ترقية وتنمية مدركات الأفراد في المجالات العلمية واللغوية والفكرية والفنية بما يُسهم في تطوير نمو مفهوم الذات ومفهوم الغير .

والثقافة في مفهومها الاجتماعي اقتربت، إلى حد الاندماج، بمفهوم الحضارة حتى أن تايلور في تعريفه للثقافة قد جعلها مرادفة للحضارة، وذلك عندما قال : "الثقافة أو الحضارة، بمعناها الواسع هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفنون والحق والأخلاق والأعراف وكل ما يكتسبه الإنسان باعتباره عضواً في جماعة أو مجتمع". والثقافة في هذا السياق تُشير إلى طريقة حياة مجموعة من الناس، وطُرق تفكيرهم وعلاقاتهم، وهي ذات طبيعة تراكمية، متغيره ومتصارعة، بين القديم والجديد، ومطورة ومؤثرة. وهي هنا كما يصفها فؤاد شاهين(٥) بأنها "مجمل ما يقدمه المجتمع لأبنائه من عادات وقيم وأساليب سلوك وتوجهات، وعلاقات وأدوار وتقنيات، كما يتعلموها ويتكيفوا معها، وهي نمط معيشة للجماعة. وقد ارتبطت الدلالات الاجتماعية للثقافة باكتساب أفراد جماعة ما، نمطية متقاربة أو موحدة، للتفكير والإدراك والسلوك. فهي توفر إجابات جاهزة للكثير من متطلبات العمل والسلوك والعلاقات. وتبرز أهمية الثقافة في حياة الطفل من خلال دورها كموحد وموجه للأطفال عبر فعاليات التنشئة الاجتماعية وغيرها ليستوعبوا مضامين الثقافة في تراكيبها اللغوية والرمزية والاعتقادية والجمالية والفنية، ويصيروا متشابهين إلى أبعد الحدود فيما يطورونه من إطار ثقافي مرجعي يشتركون فيه، ويحققونه بموجب الانسجام والتواصل والانتماء. وهي كذلك تؤطر الأجيال الجديدة في نسق من الأدوار والعلاقات الاجتماعية. وأهم وظيفة للثقافة في حياة الطفل عموماً والطفل العربي على وجه الخصوص، علاقتها بتشكيل الشخصية، وتحديد ملامح الهوية العربية. وتقودنا المقاربة السابقة لمفهوم الثقافة ووظائفها إلى مقاربة أكثر تحديداً لثقافة الطفل العربي التي تتصل بتلك الدلالات العامة، وتتموضع في مواقع مختلفة من الثقافة العربية بمفهومها الواسع، وتتناغم مع الخيارات الأيديولوجية والاجتماعية التي تُسهم في تنمية شخصية الإنسان العربي في بدايات حياته وتحديد مدى انتمائه إلى هذه الأمة ذات الهوية المتميزة والإرث الثقافي العريق .

الثقافة من بين يدي الطفل ومن خلفه

وإن بدت كلمة الثقافة في شكل ثبوتي مُعَبِّرة عن جلة من المعطيات الفكرية والمادية، فهي في باطنها دائمة التغير، والتبدل، في علاقة جدلية تربط الماضي بالحاضر، وتقود إلى

المستقبل. فما بين يدي الطفل العربي من معطيات ثقافية قد بدأت وكأنها في قطيعة مع ماضي الثقافة العربية الأصيلة. إن المابينية بينة هنا في تشخيصها لحالة ثقافة الطفل (راهنها وماضيها) تؤكد على حقيقة بداية انهيار الصورة الأصلية لثقافة عربية سادت وأصبحت الآن في معترك تواجه فيه أشد الضربات عبر وسائط مرئية ومسموعة لا قبل لها بها، فبدأت تترك العديد من مضامينها، وتسمح بتسرب مضامين الحداثة والمعاصرة في علاقة يبدو وكأن الماضي الثقافوي قد مضى ولم يمض بأجمعه، وأن المعاش الثقافوي قد حضر ولم يحضر بأكمله .

وصارت المعادلة بين قديم يخضع لإعادة مراجعة ومنافسة شديدة، وبين جديد يغلفه الانبهار، وتأسر تقنياته العقول عموماً وعقول أطفالنا على وجه الخصوص، وترتبط ثقافة الطفل، في هذا المسار، بتكوين الأنا التي تُعَبِّر فقط عما بين يدي الطفل أي كينونته، ولكنها تُعَبِّر أيضاً عن ماضي هذه الكينونة ومستقبلها، وهكذا فإن ذات الطفل التي تنمو من خلال فعاليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، تحيا داخل الطفل فلا تنفصم عنه وهي بهذا تراوح في شكل تعادلية تُعَبِّر عن التنظيم الدينامي "غير المستقر" المتنامي الذي ينفعل لمعطيات الوسط الاجتماعي بنّية التكيف أو التهادن معه .

وفي إطار الطرز المابينية والوراثية التي ترتسم ملامحها من خلال المرجعية الثقافية "الذاكرة والمعاش" لأي مجتمع، تتحدد ملامح سلوك الطفل ومواقفه واتجاهاته، وتتحدد تبعاً لهذا كله أساسيات هويته وشخصيته الانتمائية كعربي في حالة الطفل العربي .

وتتجلى خصوصية ثقافة الطفل العربي في تداعياتها المرتبطة بالتقاطع بين ما هو أصيل وبين ما هو معاصر في السعي لتوجه نمو هذا الإنسان، وضبطه ليكون نتائج هذا الضبط شخص له سمات عربية مناظرة أو مقاربة لكل ما هو عربي. مع وجود هوامش فارقية في فعاليات الثقافة يصير النمو المعرفي والنضج الاجتماعي حاجزاً دون ما هو فردي وفوضوي ومطلق الحرية والتلقائية، لأنه يصير وبحكم المعطيات الثلاثية للثقافة "النفسي – الاجتماعي – الحضاري "موجهاً نحو المماثلة والتقارب مع الآخر .

إن الطفل أياً كانت تجدراته الانتمائية يندمج في رحم الثقافة شأنه شأن سابق اندماجه في السائل الرحمي الأميني مع فارقية القياس بين الاثنين. والطفل ناقل للثقافة ومتلقٍ لها، لأنه وفي ذات الطفل كما يقول جان بريتيه[6] ترتسم العناصر التي تسهم في استمرار الحياة الاجتماعية أو تؤدي إلى انقراضها أو اضطرابها .

والطفل في صيرورة نموه الاجتماعي وإدراكه لثقافة مجتمعه حدود تعرف بحدود النمو بعضها مادي وبعضها معنوي، تندرج ضمن المحددات الثقافية بمفهومها الواسع، وإن نمو وعي الطفل بكل هذه المحددات يمثل كما يرى ماجد إبراهيم[7] "علامة صحية، لأنها تشعره بذاته وسط الكون، كما أنها تحميه من التشتت والضياع"، وأنه عندما لا يقع ذلك، وتتأرجح تصورات وإدراكات الطفل ثقافة مجتمعية بين المقاربة الواعية والوهم، يكون ذلك مؤثراً على وجود درجة من العتمة خاصة في حالة تنوع وسائل تواصل مع العالم من خلال تقنيات التواصل المعاصرة .

هكذا تبدو عملية تثقيف الطفل العربي في إطار خضم ترتفع فيه أمواج اللاتوازن الزاخرة بين ما هو أصيل ومدرك بوعي وبين ما هو عصري ومدرك بشكل انبهاري طيفي، وعلى حد زعم كل من ماي MAY وإرفين Irvin ، فإن الطفل يتذبذب بين حالة الاستسلام للثقافة الأصيلة المحقونة عبر عمليات التنشئة الاجتماعية في وسطائها التقليدية المعروفة وبين الشعور بالتبعثر أو التلاشي الرافض علناً أو على استحياء لما هو أصيل تحت تأثير الجرعات الثقافية المحقونة عبر وسائط التواصل المعلوماتي المعاصرة والمتطورة.

فالطفل ككائن اجتماعي يمر بعملية تموضع في دروب الثقافة "السالكة وغير السالكة" والعلاقات الاجتماعية "الحميمة وغير الحميمية" في تجدرها الثقافي وتأثرها بكل ما هو عصري رغم الخصوصيات المكانية والانتمائية، وبالتالي فإن تشكيل المخزون المعرفي الثقافي للطفل العربي يصير رهاناً تسعى لكسبه وسائط تثقيف متعددة بعضها منسجم وإيجابي وبعضها متعارض وغرضي سلبي. وتزداد عتامة الموقف الثقافي للطفل العربي منذ بداية طغيانه لثقافة عالمية ذات جذور غربية تتجاوز كافة الحواجز والمحددات الثقافية غير آبهة بالخصوصيات الثقافية فارضة قيماً سطحية أو استهلاكية سوقية .

وهذه الوضعية تجعلنا نقترب من وجهة نظر الأستاذ تركي الحمد[9] في هذه المسألة من حيث أن هذه الثقافة العالمية تنتشر وتسود على حساب ثقافات أخرى .

وحتى مع رفضنا لهذا الانتشار، ومحاولة التحصن ضده وراء حصون الأصالة، فإن هذا غير كافٍ ولا حتى قادر على إيقاف هذا الانتشار .

هكذا يضعنا زحف الثقافة العالمية ونحن تقارب موضوع ثقافة الطفل أمام ما يمكن أن نسميه بالنوستالجيا Nostalgia التي تعني التماهي بالماضي والتوق المرضي

لاستعادته وهو مرضي لأنه مؤثر على محدودية قدرة الأنا أو الذات على استيعاب المستجدات والمتغيرات على مختلف الأصعدة .

مأزمية ثقافة الطفل العربي في عصر العولمة

البحث في ثقافة الطفل العربي في عصر العولمة، يرسلنا بعيداً إلى بداية الألفية الثانية، ويجعلنا نقف وجهاً لوجه مع مقولة ابن خلدون في مقدمته التي جاء فيها :

"إن المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده"[10]. وهي إرسالية استفهامية لمقاربة وضعية ثقافة الطفل العربي في عصر العولمة والمعلوماتية، بكل ما تعنيه من مباحث في الدول والثقافات المبدعة للعولمة والمطورة للمعلوماتية، والدول والثقافات المستهلكة لنتاجات ومخرجات العولمة ومستفيدة من المعلوماتية. إن هذا الموقف في بُعده الثقافي يجعلنا نقترب كثيراً من الثنائية الخلدونية، ثنائية المغلوب والغالب، وإذا كان ابن خلدون قد اكتفى بالقول بأن المغلوب مولع بالاقتداء بالغالب، فإن الثنائية المعاصرة تبيح القول بأن المغلوب أو المقهور مضطر ومدفوع إلى الاقتداء بالغالب بل وحتى تنصيب نفسه مدافعاً وداعياً لترك أصالته والارتماء في أحضان الغالب "فكراً وعلماً وربما حتى عقيدة". إن مقاربة ثقافة الطفل العربي من منظور تأزم وضع الثقافة العربية في عصر العولمة والمعلوماتية هي مقاربة لنمو الذات العربية وروافد نشأتها وتطورها. إنها مقاربة تبتعد عن إصدار الأحكام وإلصاق التهم، وجلد الذات، والبكاء على ما فات، هي مقاربة متأنية تحاول أن تسهم في مسألة التعامل مع ثقافة الطفل العربي في عصر تقلص فيه الدور الثقافي للأسرة وحتى المدرسة، واتسع فيه دور وسائط الاتصال الجماهيري عبر فضائيات البث المرئي وشبكات المعلومات والهواتف المحمولة .

إشكالية ثقافة الطفل العربي وفقاً لهذا المعطى تتموضع فيما يمكن أن تؤطره في منظومة (نفس ـ اجتماعية) تتميز مكوناتها بنوع من التداخل والتصارع والخلط بين تيارات ثقافية مهاجمة وأخرى تقف موقف المدافع المتحصن وراء حصول وهمية وميكانزمات دفاعية لا ترقى لمستوى المواجهة والتصدي .

وهكذا فإن إشكالية ثقافة الطفل العربي في عصرنا اليوم تُعتبر من صعوبات صيرورة نمو هوية عربية للطفل العربي في نماذج متعارضة بين ما هو أصيل وما هو

دخيل يكتفي بنعته بالغزو الثقافي، وهي إشكالية تندرج في بنى المجتمع العربي ووظائفه، وتمس كل ما هو نفسي واجتماعي في عمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي خاصة في زحمة الليبرالية الاقتصادية وسياسات السوق. إنها كما يرى د. القباج[11] (حالة تؤدي إلى نوع من المواقف المأساتية تزداد خطورتها يوماً بعد يوم لتشمل جيلاً أو عدداً من الأجيال، ستؤدي ثمن هذا الوضع قبل إبداع فكرولوجي انطلاقاً من مركبات ثقافية وتربوية وبمجهود علمي كاف) .

إن فعاليات تثقيف الطفل العربي عبر وسائط لتنشئة التقليدية تجد نفسها وجهاً لوجه مع فعاليات جد متطورة تحول دونها ودون تحويل عناصر الثقافة الأصيلة إلى نماذج وأُطر مرجعية راسخة متجدرة في الموروث الثقافي، وقد تجعل هذه المواجهة في موقف المضطر الأضعف لاستعارة أو حتى تبني (لأن الاستعارة تقتضي المؤقت القابل للرد) نماذج ثقافية دخيلة، ويكون لذلك معطيات تقترب من حالة الانسلاخ الثقافي وتفريغ مفهوم الذات لدى الأجيال الجديدة من العرب من نموذجها، ومحتواها الثقافي الأصيل، وكيف لها أن تبتعد وقد تسلحت فعاليات تثقيف الطفل المتطورة بأحدث الوسائل التي فاقت حد التصديق والتي عرفها "هنري ديوزيد"[12] بأنها "مجموع العمليات الكهربية والإلكترونية المستخدمة في إنتاج ونشر الصورة والصوت والرموز من أجل التواصل بين الناس والمؤسسات والتقاط جمعي أو فردي منظم" .

وإذا كانت الثقافة العربية تؤكد الإيمان بالقيم الأخلاقية السامية؛ فإن تثقيف الطفل العربي المعاصر يتم أيضاً من خلال وسائط التواصل المعلوماتي بالصوت والصورة عبر فضائيات عابرة للقومية يركز على المسألة الفردية وعلى قيم السوق والبورصة والحظ ومن سيربح المليون والعالم الطبيعي والتكنولوجيا المتطورة ذات الاستخدامات البراجماتية والرياضة والدعاية والإعلان لأغراض استهلاكية والموضة وغيرها .

كل هذه الوضعية المأزمية لثقافة الطفل العربي تبيح استشراف مستقبل هذه الثقافة في توقع يقترب من تخليها عن أهم مواقعها، وفقدانها لأهم وسائطها، واحتمالات تراكم عجزها عن الصمود. وهي وضعية غير مفاجئة ولم تحدث هكذا دون مقدمات بل هي محسوس بها ومشعور بخطرها. كما يتجسد ذلك في بعض الجهود العربية والدولية في ترسيخ التنوع الثقافي واحترام الحقوق الثقافية للشعوب .

إن هذه الجهود ربما تجعلنا متفائلين إلى حد التوافق مع ما قاله قدري حفني[13] بأن الهويات الثقافية القومية قد تتعدل اختياراتها لرموزها وسلوكياتها المعبرة عنها وفقاً لمعطيات العصر، ومع ذلك يظل الجوهر القومي أميل للرسوخ والثبات متمثلاً في ذلك الشعور العربي الدفين بالانتماء إلى هذه الأمة التي هي خير أمة أخرجت للناس .

بيان القاهرة عن ثقافة الطفل وأطره المرجعية

إن الوضعية المأزمية التي بدأت تقترب بشكل متسارع من الثقافة العربية عموماً إلى ثقافة الطفل العربي على وجه الخصوص قد دفعت أعلى السلطات الثقافية في الوطن العربي للتصدي لهذا الطارئ المكتسح. وفي القاهرة ومنذ ما يزيد على عشر سنوات أصدر وزراء الشئون الثقافية في الوطن العربي بيان القاهرة لثقافة الطفل والذي تغنت ديباجته في شكل موقف دفاعي افتخاري بالإيمان الراسخ بالمنجزات الرائعة للحضارة العربية وما تتضمنه من قيم روحية عميقة وثراء إنساني أصيل وعطاء ثقافي خالد ومتجدد .

ثم يؤكد الوزرراء المعنيون رغبتهم العربية المشتركة في الإفادة من دروس الماضي لتجاوز المحن وتخطي العثرات، وكأنه بهذا يشيرون إلى ما يلي :

1 ـ إنه ثقافة الطفل العربي في محنة حقيقية .

2 ـ وأن هناك العديد من العثرات التي تقف في طريق تأصيلها عربياً وإسلامياً .

3 ـ وأن الموضوع لا يزال في إطار الرغبة التي صارت جماعية معلنة .

وهم بإعلانهم هذا ينبهون العالم من خلال ما جاء في ديباجة الإعلان المذكور بأنهم يؤكدون على أن الثقافة العربية بكل ما لها من مقومات أصيلة، وبكل ما تنطوي عليه من ثراء وتنوع، وما تزخر به من ثرات حضاري غني، ومن طاقات إبداعية موصولة العطاء تجاوزت الإطار القومي إلى الآفاق العالمية الرحبة، في مختلف مجالات الفكر والفن والآداب والعلم، مما يجعلها جديرة بأن تستثمر الاستثمار الأمثل، من أجل تأكيد هويتنا القومية والتأصل في كياننا والانفتاح على ثقافات الشعوب وربط الثقافة بحركة التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي .

وتُبَرِّر ديباجة الإعلان مسألة الاهتمام بثقافة الطفل بربط مشكلات الحاضر وتداعياتها بحتمية توجيه ما يملكه العرب من طاقات إلى الاهتمام بمستقبل الإنسان

العربي ابتداءً من الطفل وذلك على اعتبار أن تحقيق هذه الغاية هو المنطلق الأساسي والقاعدة المتينة لتعبئة القوى الفكرية والثقافية في الوطن العربي. ولكن ما هي منطلقات الاهتمام بثقافة الطفل؟ يحدد إعلان القاهرة منطلقات التوجه نحو ثقافة الطفل والاهتمام بها في الآتي :

1- أن النسبة الغالبة من التركيبة السكانية للوطن العربي هي من شريحة الأطفال .

2- أن الاهتمام بالطفل العربي أمانة ومسئولية .

3- لا يكفي وضع السياسات الثقافية المحكمة لرعاية الطفل وتثقيفه، بل يتطلب الأمر رصد الإمكانات المالية والكفاءات البشرية والتقنيات المتطورة التي تكفل تنفيذ هذه السياسات. وحدد وزراء الثقافة العرب في إعلانهم بشأن ثقافة الطفل أهداف وتطلعات محددة من أجل العناية بثقافة الطفل، وذلك على النحو التالي :

1- بدل الجهود الصادقة للعناية بثقافة الطفل العربي، باعتبارها قضية قومية ومصيرية، وأساساً للتطور والنمو في سائر أنحاء الوطن العربي، وخير ضمان لإرساء الريادة الفكرية في بناء المستقبل الزاهر .

2- انتهاج سياسة محكمة ومتكاملة في مختلف مجالات تثقيف الطفل، تلتزم بها جميع المؤسسات والأجهزة الثقافية، تهدف إلى ترسيخ ثقافة عربية واحدة تسهم في تحقيق المصالح العربية المشتركة، وإلى نبذ أساليب الفرقة والتشتت وتأكيد الانتماء العربي الصادق .

3- تبادل الخبرات وتداول المعلومات والإفادة من المهارات والكفاءات العربية وإعداد الخطط الوطنية والقومية في سبيل تحقيق مستهدفات ثقافة الطفل، وإعداده ليكون مواطناً عربياً صالحاً مؤمناً بأمته، سعيداً في حاضره، مطمئناً على مستقبله .

4- مد الرعاية الثقافة للطفل العربي داخل الوطن إلى الطفل العربي في المهجر لتوكيد صلته بقوميته، وتأكيد هويته العربية، وترسيخ انتمائه للوطن الأم .

ويمثل هذا الإعلان في كل أبعاده ومنطلقاته وأهدافه وتوجهاته إطاراً معرفياً مرجعياً يمتزج فيه الحرص السياسي مع التوجه القومي والثقافي، وليعبر عن ذلك الإحساس المتنامي بالمصاعب والمخاطر التي تتعرض لها الثقافة العربية عموماً ومسألة ثقافة الطفل العربي على وجه الخصوص، كما يعبر عن الموقف الدفاعي التحصني لضمان صيرورة وتواصل الهوية العربية ليس فقط للطفل العربي في هذا الوطن بل وحتى لكل طفل عربي

وجد نفسه مضطراً لتركه والهجرة إلى أماكن أخرى .

وإذا كان إعلان القاهرة المعني بثقافة الطفل العربي قد صدر عام 1991 ، فإنه يمثل تواصلاً مع جهود عربية صادقة للاهتمام بالثقافة العربية والأمن الثقافي العربي. وتعد الخطة الشاملة للثقافة العربية التي أقرها مؤتمر وزراء الثقافة العرب عام 1985 مرتكزاً أساسياً في دعم ثقافة الطفل العربي .

وتنطلق الخطة الشاملة من جملة الأسس التي تعد في مجموعها إطاراً مرجعياً للاهتمام بالثقافة العربية عموماً وثقافة الطفل كأهمية متميزة على وجه الخصوص. وهي تؤكد على حق الإنسان العربي في اكتساب الثقافة، وفي حرية التعبير عنها، والتمتع بها، وأن التراث الحضاري الإسلامي هو الركن الأساسي في تكوين الثقافة العربية، والنبع الأصيل فيها عقيدة وقيماً وتشريعاً وهو الذي يميزها عن غيرها من الثقافات الإنسانية. وتلغي الخطط الشاملة للثقافة العربية الجمود، وتفتح باب التغيير لاستيعاب معطيات العصر ومستجداته، كما يجسد ذلك المبدأ السادس للخطط الذي ينص على عصرية الثقافة؛ بمعنى تحديث أو عصرنة الثابت والمتغير في الثقافة العربية الحالية، واستيعاب تيارات العصر، ومواكبة تحولاته تحديثاً وانفتاحاً، مع الحفاظ على الأصالة والهوية الحضارية العربية والقيم الروحية والفكرية للأمة العربية .

وسابق على كل هذا تضمن ميثاق تأسيس جامعة الدول العربية في عام 1945[14] اهتمامات ملحوظة بمسألة الثقافة العربية ودورها، وسعت الجامعة العربية في نفس سنة تأسيسها على إقرار الاتفاق الثقافي العربي. وفي عام 1964 ، وَقَّع وزراء المعارف والتربية العرب ميثاق الوحدة الثقافي الذي ينص في مادته الأولى على ضرورة تنشئة جيل عربي واعٍ مستير مؤمن بالله، مخلص للوطن، يثق بنفسه وأمته، ويدرك رسالة القومية والإنسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية .

ويعد بيان عمان الثقافي الذي اعتمده وزراء الثقافة العرب عام 1976 إطاراً مرجعياً وتجدراً انتمائياً للثقافة العربية في أهميتها عموماً، وأهميتها للطفل على وجه الخصوص، ويبدو ذلك كله جلياً في المبادئ التي أقرها إعلان عمان الثقافي والتي منها :

1 - القضاء على جميع آثار الاستلاب الثقافي والغزو الفكري الظاهري والمستمر الناجم عن حقبة الاستعمار .

2- وضع سياسة ثقافية عربية موحدة تكون سبيلاً للتنمية الثقافية .

3- العمل على تحقيق التكامل والتنسيق بين عمل أجهزة الثقافة والتعليم والإعلام لضمان المزيد من فعالية العمل الثقافي، وتوسيع نطاق الخدمات للمواطنين، إسهاماً في تكوين المواطن العربي تكويناً سليماً معاصراً نابعاً من أصول عروبته وقيمه الدينية .

4 - التأكيد على اعتبار الثقافة حقاً لجميع المواطنين مرادفاً لحقهم في التعليم وحقوقهم الاجتماعية والسياسية. ويبرز في هذه المبادئ توجهات أساسية تقود إلى المزيد من العمل العربي نحو الاهتمام بالثقافة والإعداد الثقافي للإنسان العربي منذ بداية حياته. وتقودنا مقاربة الأطر المرجعية العربية لثقافة الطفل إلى مقاربة بعض الأطر المرجعية الأخرى في هذا السياق، وعلى الأخص الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه[5] الصادر عن مؤتمر القمة العالمية من أجل الطفل والذي يعد متابعة وتأكيداً على تنفيذ الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. وقد حدد هذا الإعلان ضمن مهماته مهمة رئيسية بالدعوة لتوفير الفرصة لجميع الأطفال لاكتشاف ذواتهم وإدراك أهميتهم في ظل بيئة آمنة مكفولة، من خلال الأُسر والجهات الأخرى المعنية برعايتهم ورفاهيتهم، كما يجب إعدادهم لتحمل المسئولية في ظل مجتمع حر، وتشجيعهم منذ سنواتهم الأولى على المشاركة في الحياة الثقافية لمجتمعهم .

وأفردت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل نصوصاً محددة تُعنى بضمان حقوق الطفل في الثقافة والانتماء الثقافي، فقد نصت المادة (13) من الاتفاقية المذكورة على أن يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار، وتلقيها دون اعتبار للحدود سواء بالقول أو الكتابة أو الفن أو بأية وسيلة تعبير.

وحتى لا تجعل مسألة حصول الطفل على المعلومات مدعاة لاحتمالات الانحراف جوزت الفقرة الثانية من المادة (13) إخضاع ممارسة الطفل لهذا الحق لبعض القيود ينص عليها القانون المحلي ، وتكون لازمة لاحترام حقوق الغير أو سمعتهم وحماية الأمن الوطني أو النظام العام أو الصحة العامة أو الآداب العامة .

ونصت المادة (17) على أن تعترف الدول الأطراف بالوظيفة المهمة التي تؤديها وسائل الإعلام، وتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الروحية والمعنوية وصحته الجسدية

والعقلية، ولتحقيق هذا تقوم الدول الأطراف في هذه الاتفاقية بما يلي :

1 - تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد الثقافية ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل .

2 - تشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتى المصادر الثقافية الوطنية والدولية .

3 - تشجيع إنتاج ونشر كتب الأطفال .

4 - إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية والثقافية للطفل المنتمي لمجموعة من الأقليات .

5 - وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بمصالحه.

وتربط المادة 29 من هذه الاتفاقية بين حق الطفل في التعليم وحقوقه الثقافية، عندما نصت على موافقة الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو :

أ- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها .

ب- تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات .

جـ- تنمية واحترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية لوطنه .

د- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية .

هكذا تجد ثقافة الطفل العربي اهتماماً متجدراً في أعماق وجوده الوطني وانتمائه الإنساني، ورغم أن موقع ثقافة الطفل من أولويات العديد من الدول وحتى الأُسر والمدارس هو من المواقع التي تأتي في مؤخرة الأولويات وحتى وإن تعدتها قد لا ترقى لقمة هذه الأولويات، فإن ما يبذل من جهود وما تقتضيه معطيات العصر الذي يشهد ثورة معلوماتية في مضامينها ووسطائها، بدأت تضغط وبشكل غير مسبوق لإعادة ترتيب الأولويات، وإعطاء الثقافة عموماً، وثقافة الطفل على وجه الخصوص، المكان الذي تستحق أن تشغله في سلَّم الأولويات. مع الحذر الشديد نحو ما تفرضه هذه الوضعية من ارتماء استسلامي بين أحضان العولمة والانبهار بها .

المراجع

1 - الرازي، أبو بكر ابن زكريا (بدون تاريخ) : "مختار الصحاح، ترتيب محمود خاطر بيك، دار القرآن الكريم، بيروت، لبنان .

2 - المقري، أحمد بن محمد (بدون تاريخ) : كتاب المصباح المنير، المؤسسة العربية الحديثة، القاهرة، مصر .

3 - حجازي، مصطفى (1990) : "ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ص 18 .

4 - الدويبي، عبد السلام بشير (2000) : "علم النفس الاجتماعي"، الجامعة المفتوحة، طرابلس ، ص 25 -30 .

5 - شاهين، فؤاد (1980) : "علم الاجتماع ومفهوم الثقافة"، مجلة الفكر العربي، العدد 14، ص 61 .

6 - ورد ضمن كتاب : إبراهيم، ماجد (1999) : "سيكولوجيا القهر والإبداع"، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ص 40 - 45 .

7 - المرجع السابق ، ص 45 .

8 - R.,May, and Y., Irvin (1989). "Current Psycho - Therapis", U.S.A. PP 370 .

9 - أحمد، تركي (1999) : "الثقافة العربية في عصر العولمة"، دار الساقي، بيروت ، ص 11 .

10 - ابن خلدون، عبد الرحمن (بدون تاريخ) : "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطات الأكبر"، دار الكتاب العربي، بيروت، ص 147 .

11 - القباج، محمد مصطفى (1984) : "التناقضات بين التنشئة المجتمعية في الأوساط التقليدية، والتنشئة الاجتماعية بواسطة تقنيات التواصل في المغرب"، ضمن كتاب : "أنماط تنشئة الطفل اجتماعياً"، تعريب : صالح البكاري، الدار العربية للكتاب، تونس، ص 107 .

12 - المرجع السابق ، ص 109 .

13 - حفني، قدري (2001) : "تقديم ملف العدد 2 من مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية"، القاهرة، مصر، ص 124 .

14 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1990) : "الخطة الشاملة للثقافة العربية"، إدارة الثقافة، تونس، ص 27 - 31 .

15 - اليونيسيف (1997) : "الأطفال أولاً : الإعلان العالمي لبقاء الطفل وذاته وخطة العمل واتفاقية حقوق الطفل" ، مؤسسة الصحافة الأردنية، عمان، ص 11 - 83 .

ملف العدد

- تقديم ملف العدد

د. قدري حفني

- أطفالنا في السياسات التعليمية

سعد زهران

- الطفل والتعليم في نموذج الجماهيرية العظمى

د. علي الحوات

- الكتاتيب الإسلامية التقليدية وأثرها في الواقع التربوي

علوي عبد الله طاهر

ملف هذا العدد

د. قدري حفني ✿

يضم ملف العدد مقالات ثلاث : أولها ؛ مقال للمفكر المصري المعروف سعد زهران بعنوان "أطفالنا في السياسات التعليمية" ؛ والثاني للأستاذ علوي عبد الله طاهر الباحث اليمني المحاضر بكلية التربية جامعة عدن ، وأمين عام جمعية حقوق الطفل اليمني بعنوان «الكتاتيب الإسلامية التقليدية وأثرها في الواقع التربوي»؛ والمقال الثالث في ملف العدد للباحث الليبي الدكتور علي الحوات أستاذ علم الاجتماع بجامعة الفاتح الليبية بعنوان «الطفل والتعليم في نموذج الجماهيرية العظمى» . وقد تنوعت تلك الإسهامات الثلاث من حيث الانتماءات القطرية لأصحابها ، كما تنوعت كذلك من حيث اهتماماتهم ورؤاهم .

ويرجع اختيار المجلة لقضية التعليم لتكون موضوعاً لملف هذا العدد إلى أمرين متكاملين : الأمر الأول هو واقع تعليم الأطفال في وطننا العربي ؛ والأمر الثاني هو ذلك الدور المحوري الذي يلعبه التعليم بعامة ، وتعليم الأطفال على وجه الخصوص في تشكيل هوية الأمة ، مما يجعل لبرامج التعليم مكانة متميزة سواء كهدف يسعى الآخر العدو لاختراقه وتشويهه ، أو كهدف قومي تسعى قوى النحن العربية للدفاع عنه وتدعيمه ولا نقول تجميله .

يشير التقرير الإحصائي السنوي الصادر عن المجلس العربي للطفولة عام 2001 إلى أن الاهتمام بالمستوى التعليمي يعد انعكاساً ومرآة لمستوى حضارة الشعوب وتقدمها ، ومقياساً لكافة النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية ، ومدى نموها وتقدمها ، ثم يتناول التقرير الحالة التعليمية للأطفال في الوطن العربي ، مستخلصاً أن النتائج الإحصائية تشير إلى أن المتوسط العام للأمية الإجمالي بين سكان الوطن العربي أكثر من

✿ أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة ـ القاهرة .

15 سنة تبلغ 42,35 ٪ ترتفع بالنسبة للإناث لتصل إلى 52,46 ٪ ؛ أي أنه - كما يشير التقرير - ثمة أكثر من نصف الإناث في الدول العربية يعاني من الأمية وعدم القدرة على القراءة والكتابة . ولسنا بحاجة إلى مقارنة هذه الأرقام بنظيرتها في العالم من حولنا ، ونحن ندخل مع سكانه القرن الحادي والعشرين .

لقد حرص سعد زهران على كشف الظروف التاريخية الحضارية التي تشكل ملامح العملية التعليمية وتطورها في العالم ، وضرورة التفكير في كيفية تطويرها في عالمنا العربي ، مشيراً إلى أن الإلمام بالمبادئ الأساسية للفيزياء الإلكترونية وتطبيقاتها - خاصة في مجال الحاسبات - قد أصبح من المقومات الضرورية للتعليم الأساسي في البلاد المتقدمة لولوج القرن الحادي والعشرين ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه على الحوات من أن البنية التعليمية الحديثة في الجماهيرية الليبية وضعت ضمن أهدافها "خلق المزيد من الترابط والتكامل بين احتياجات المجتمع واحتياجات الطالب والحضارة المعاصرة بما فيها من تقدم علمي وتقني".

أما علوي عبد الله طاهر فقد آثر اتخاذ موقف قومي دفاعي في هذا الصدد ، استهله بعبارة قاطعة ؛ إذ يقرر أنه «يزعم بعض من لا خبرة له بالتاريخ الإسلامي أن التعليم الابتدائي كان مهملاً ولا وقع له فيما مضى من العصور الإسلامية ، وهي دعوة عارية من الصحة تنبىء بجهل القائلين بها» مبرزاً «أن التعليم الابتدائي حظي باهتمام المسلمين منذ بزوغ شمس الرسالة المحمدية في مكة ، وارتبط بصورة أساسية بتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم واللغة العربية ، وانتهى إلى القول بأنه : «لقد أسهمت الكتاتيب في الواقع التربوي إسهاماً كبيراً رغم تخلف أساليب التعليم فيها ، وقد تمثل هذا الإسهام في كونها لعبت دوراً مهماً في التخفيف من الأمية ، والتقليل من انتشارها في بعض المجتمعات الإسلامية».

وفي النهاية فلعلنا لا نبالغ إذا ما قلنا إن قضية تعليم أطفالنا العرب تحتاج إلى المزيد من المعالجات ، وأن ملفها مازال مفتوحاً .

أطفالنا في السياسات التعليمية

أ. سـعـد زهـران ✿

التعليم عملية ذهنية وجدانية ومادية، تسهم في إعادة إنتاج الجماعة الإنسانية لنفسها؛ بمعنى استمرار وجودها وارتقائها المادي والروحي مع الاستجابة لضرورات التغيير والتطوير الناتجة عن عوامل أشمل، بعضها يتعلق بالأسس الاقتصادية التكنولوجية، وبعضها الآخر يتعلق بالعقيدة السياسية الاجتماعية للدولة، وأخرى بوضعية الدولة ومكانتها على خريطة العلاقات الدولية.. إلخ .

وتتلخص أهم الأهداف والوظائف العامة للتعليم في الآتي :

- إعداد المواطنين للقيام بدور في عمليات الإنتاج والخدمات والإدارة؛ أي إعدادهم للعمل، أو هو تأهيلهم مهنياً .
- تهيئة أفراد الجماعة البشرية للعيش معاً في سلام اجتماعي وسكينة نفسية في إطار العلاقات السائدة؛ أو ما يمكن تسميته بالتنشئة والتواؤم والفاعلية الاجتماعية Soialization .
- تهيئة المواطنين لتزجية ما بقى من وقتهم بعد ساعات العمل، أو ما يسمى بأوقات الفراغ؛ بمعنى مزيد من الاستمتاع بها والاستفادة منها .

وغني عن الذكر أن الأسرة، وأجهزة الإعلام والتثقيف العامة، وكثير من المؤسسات الأخرى تشترك مع الجهاز التعليمي في تحقيق هذه الأهداف. وإن كنا في مقالنا هذا سنُركِّز أساساً على الأجهزة التعليمية، مع شرح الأسس التي تقوم عليها السياسات التعليمية .

✿ مفكر عربي - مصر .

أهم ما يتمايز به دور الأسرة هو أنه يبدأ قبل ميلاد الطفل، ليتواصل منذ الأيام الأولى لحياته، وصولاً إلى الأعمار المختلفة التي يبدأ فيها دخول الأطفال (حسب ظروفهم المادية والاجتماعية) لدور الحضانة ثم لرياض الأطفال فالتعليم العام وما بعده. وبطبائع الأمور، تعنى الأسرة، أكثر من أي مؤسسة أخرى، بتنمية الملكات الفردية وتهذيبها. بينما ساحة المدرسة والمعهد والكلية تنتقل بالمواطن إلى مجالات أكثر تنميطاً وإشعاراً للفرد بانتمائه للجماعة؛ أي بالالتزام الاجتماعي وروح المواطنة. وإذا كانت الأسرة تستند إلى ما يشبه الثوابت الطويلة الأمد، جداً، من تقاليد وعادات وأعراف وأحكام وشرائع وطقوس؛ فإن العملية التعليمية والسياسات التعليمية تتعامل مع متغيرات، وإن تكن متغيرات بطيئة بالقياس إلى المتغيرات التي يتعامل معها الجهاز الإعلامي (الصحف، والإذاعة، والتليفزيون .. إلخ). فإن المؤسسات الإعلامية توجِّه جل اهتمامها للمَاجَرَيات؛ أي لأحداث تتغير من يوم ليوم، وربما من ساعة لأخرى، بينما المواد والمناهج التعليمية تُقاس معدلات تغييرها بالسنوات وأحياناً بالأجيال. وبديهي أن ينعكس هذا الإيقاع الزمني الشديد التفاوت على واضعي السياسات العامة للدولة في مجالات تنظيم الأسرة ورسم السياسات التعليمية والإعلامية .

وقد رأينا أن نقترب من موضوع أطفالنا في السياسات التعليمية من خلال طرح الأسس والمبادئ العامة التي تقوم عليها السياسات التعليمية .

وفيما يلي بيان لهذه الأسس :

أولاً : درجة النمو والتطور الاقتصادي / التكنولوجي / الحضاري.

ثانياً : درجة التجانس البيئي / السكاني .

ثالثاً : درجة نمو المدن .

رابعاً : مكانة الدولة في الساحة الدولية والإقليمية .

خامساً : الأيديولوجية السائدة .

سادساً : طبيعة ومواقف النظام السياسي فيما يتعلق بالمعايير والمبادئ الآتية :

1- الديموقراطية السياسية .

2- العدالة الاجتماعية .

3- دور الدولة في الحياة الاقتصادية، الإنتاجية والخدمية .

4- الموقف السائد من دور الصفوة ودور المواطن المتوسط .

سابعاً : المفهومات والمواقف الاجتماعية تجاه أوقات العمل وأوقات الفراغ .

ثامناً : مكانة ودور كل من الرجل والمرأة في المجتمع .

تاسعاً : مكانة ودور الفئات العمرية المختلفة : الأطفال ، البالغون، كبار السن .

وفي الصفحات التالية كلمة موجزة عن كُلٍّ من هذه النقاط .

أولاً : درجة النمو والتطور الاقتصادي / التكنولوجي / الحضاري

يمكن تمييز ثلاثة أنماط أساسية للمجتمعات البشرية عبر التاريخ :

- مجتمعات ما قبل الصناعة .
- المجتمع الصناعي الحديث، الذي تَشكَّلت سماته الأساسية في بلاد أوروبا الغربية الرأسمالية في القرن التاسع عشر، وامتدَّ بعد ذلك ليشمل عدداً كبيراً من البلاد في مختلف القارات .
- المجتمع التكنولوجي، أو مجتمع ما بعد الصناعة .

وفي عالم اليوم يكاد لا يوجد مجتمع ذو سمات نمطية خالصة. فمثلاً، لا يوجد مجتمع له سمات المجتمع الصناعي النمطي، ولا شيء غيرها. فالقاعدة أن بلاد العالم المعاصر جميعاً فيها سمات مختلطة من كل هذه الأنماط. ولكن هذا الاختلاط لا ينفي أن يكون لكل مجتمع سمات غالبة. فمثلاً، مجتمعات أفريقيا الاستوائية عموماً، خاصة البلاد الصغيرة الأكثر فقراً، لا تزال السمات الغالبة فيها هي سمات المجتمع ما قبل الصناعي. أما المجتمعات الحديثة التصنيع، مثل النمور الآسيوية، فتغلب فيها سمات المجتمع الصناعي. بينما الولايات المتحدة واليابان وألمانيا سارت أشواطاً متفاوتة في ريادة المجتمع التكنولوجي. أما المجتمع المصري مثلاً، فإنه نموذج لمجتمع تداخلت فيه المراحل، حيث هو مجتمع سار أشواطاً في طريق المجتمع الصناعي، بينما لا تزال فيه بقايا كثيرة من سمات المجتمع الزراعي، كما توجد جهود حثيثة، وإن تكن لا تزال محدودة، لدخول عالم الإلكترونيات والطاقة البديلة .. إلخ .

وطبيعي أن تكون السياسات التعليمية انعكاساً لدرجة النمو الاقتصادي التكنولوجي الحضاري. فمن المعروف، أن الدعوة إلى التعليم العام (أي ضرورة حصول جميع أفراد

المجتمع على حدٍّ أدنى من الإلمام بالقراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأولية، والمعلومات العامة عن العالم الطبيعي ومبادئ العلوم الإنسانية). معروف أن هذه الدعوة لم تظهر إلا في البلاد التي كانت قد سارت شوطاً أساسياً في إكمال ثورتها الصناعية في القرن التاسع عشر في أوروبا الغربية والولايات المتحدة، والسبب الأساسي هو أن اليد العاملة المشتغلة بالصناعة تختلف اختلافاً نوعياً عن اليد العاملة التي كانت تشتغل بالزراعة في المجتمعات السابقة على العصر الصناعي. وفي القرن العشرين أخذت غالبية دول العالم بسياسات التنمية الاقتصادية والتغيير الاجتماعي لتساير النسق الذي سارت عليه بلاد الغرب الصناعي ، وتبنت هذه الدول واحدة بعد أخرى سياسة نشر التعليم العام ليشمل كل السكان .

غير أن مفهوم التعليم العام نفسه لم يلبث أن تغير مع التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا الحديثة في النصف الثاني من القرن العشرين. وانعكس هذا على السياسات التعليمية، فبعد أن كل التعليم العام يقتصر على التعليم الابتدائي الذي كانت تتراوح مدته بين أربع سنوات وست سنوات، استطالت مدته لتغطي فترة ما أصبح يُسمَّى بالتعليم الأساسي (8 - 9 سنوات). وفي أيامنا هذه، أصبح التعليم العام في البلاد الأكثر تقدماً يشمل المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، لتصل مدته إلى 12 - 13 سنة، وأصبح مرادفاً لما يمكن تسميته بالتعليم ما قبل الجامعي .

وفضلاً عن الامتداد الزمني لسنوات التعليم العام، حدثت تغيرات كبيرة في مواد الدراسة ومناهجها لتساير التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، وتسد احتياجات الصناعات المتطورة من الفنيين والأيدي العاملة الماهرة. ولم نلج القرن الحادي والعشرين إلا وقد أصبح من المسلم به أن يكون الإلمام بالمبادئ الأساسية للفيزياء الألكترونية وتطبيقاتها، خاصة في مجال الحاسبات، من المقومات الضرورية للتعليم الأساسي في البلاد المتقدمة .

ثانياً : درجة التجانس البيئي السكاني

تختلف الدول اختلافاً كبيراً في درجة التجانس (أو عدم التجانس) البيئي السكاني .

توجد بلاد لها رقعة جغرافية شاسعة، ذات أبعاد قارية أو شبه قارية (مثل روسيا

وأمريكا والصين والهند والبرازيل والسودان وأندونيسيا)، تمتد أراضيها عبر مساحات هائلة، وتتفاوت في أرجائها الظروف المناخية الطبيعية، وتوجد فيها تكوينات بيئية متمايزة وجماعات بشرية شديدة الاختلاف في أسلوب الحياة، والتكوين المزاجي النفسي، والتراث الحضاري الثقافي، وكثيراً ما يمتد الاختلاف إلى اللغة نفسها. وقد يكون التمايز البيئي ناتجاً عن اختلاف التضاريس، مثل الجزائر والمغرب والعراق – وحتى لبنان الصغير. ففي الجزائر على سبيل المثال، توجد سهول متوسطية، ثم سلاسل جبال أطلس التل، وسلاسل جبال أطلس الصحراء، وبينهما منطقة الهضاب العليا، وفي الجنوب تمتد مساحات هائلة من الصحراء الأفريقية الكبرى، التي يوجد في أجزاء من أقصى جنوبها جبال ومرتفعات "تاسيلي". لذلك توجد في الجزائر بضع جماعات سكانية متمايزة تتكلم بأكثر من لسان.

ويتطلب التنوع في التكوين البيئي السكاني أن تأخذ الدول المعنية، وتهتم، بعناصر معينة في السياسات التعليمية، أهمها اللامركزية، والتدريب المهني المتنوع، ومراعاة الخصوصيات الثقافية الحضارية للتكوينات السكانية البيئية المتمايزة.

أما بلد مثل مصر، فإنها نموذج الدولة التي يصل فيها التجانس البيئي السكاني إلى أعلى الدرجات، فما لا يقل عن 96٪ من السكان يعيشون في وادي النيل الأدنى من جنادل النهر إلى مصبه، حيث لا يوجد تفاوت نوعي في الظروف المناخية البيئية يترتب عليه تمايز سكاني ذو شأن. ومن ثمّ فإن التأكيد في السياسة التعليمية يجب أن يتجه لرعاية هذا التجانس ودعمه، ولا تكون اللامركزية ومراعاة الخصوصيات الثقافية المحلية إلا في حدود.

ثالثاً : درجة نمو المدن

ارتبطت درجة التمدُّن urbanization ؛ (بمعنى نسبة السكان الذين يعيشون في المدن)، في بلاد الغرب التي سبقت إلى إنجاز الثورة الصناعية، بنمو الصناعة وتطورها. فالمدينة الحديثة في القرنين الأخيرين هي أولاً وقبل كل شيء الثمرة العمرانية للثورة الصناعية، والنمو العددي الكبير لطبقة العمال الصناعيين.

ولكن القرن العشرين، خاصة نصفه الثاني، شهد أشكالاً من النمو المديني في بلاد العالم الثالث دون أن يكون ذلك مواكباً لتنمية صناعية أو قاعدة تكنولوجية ذات شأن. وانتقل عدد كبير من السكان من الحياة الريفية أو البدوية أو الجبلية إلى حياة المدن. وبعض هذه المدن في البلاد الأكثر ثراءً مثل دول الخليج العربي، فيها مبانٍ ومرافق

ومظاهر تحضر على أحدث الطرز الأوروبية والأمريكية. هذا الانتقال في ذاته أفضى إلى توسع كبير في التعليم بكافة مراحله. وبعضها حقق توسعاً في هذا المجال يفوق كثيراً كل ما عُرف من قبل في مجتمعات أخرى. وربما كان التوسع في التعليم في مثل هذه الحالة راجعاً إلى الإحساس بأن التعليم أصبح ضرورة لاستيعاب أساليب الحياة العصرية، والألفة مع المعيشة في مدن حديثة مرفهة، والتعامل مع أنماط الاستهلاك المتطورة، والسياحة في عواصم أوروبا والولايات المتحدة. ولكن بدأ الوعي يتزايد بضرورة الانتقال إلى سياسات تعليمية أكثر استجابة لضرورات التطور السريع، وإرساء قواعد للاندماج المتكامل في العصر .

وعموماً، فإن التضخم المديني الذي أصاب كل بلاد العالم الثالث لم يكن متناسباً مع نمو الصناعة ونمو طبقة العمال الصناعيين، وإنما كان مصحوباً بزيادة عدد الطبقة المتوسطة وتضخم قطاع الخدمات لكي يفي بتطلعات هذه الطبقة للحياة في مدن عصرية. ومرة أخرى، بدأ الوعي يتزايد بضرورة أن تتماشى السياسات التعليمية مع الأخذ بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية المتوازنة والمستدامة sustainable development .

رابعاً : مكانة الدولة في الساحة الإقليمية والدولية

في هذا الصدد، عرف التاريخ ثلاثة أنماط من الدول :

دولٌ سيِّدة : وهي الدول التي تفرض سيادتها وهيمنتها على دول أخرى، فضلاً عن تسيِّدها على شئونها ومقدراتها داخل حدودها .

دول ذات سيادة : وهي الدول المستقلة التي لا تفرض سيادتها إلا على ترابها الوطني الخاص، ولا تمتد هيمنتها إلا على شئون مواطنيها، وداخل حدودها .

دول تابعة : وهي التي تملك دولٌ أخرى مقومات أساسية لمصائرها، خاصة في مجالات الدفاع والعلاقات الخارجية - السياسية والاقتصادية .

ولكن القاعدة في عالم اليوم هي أنه لا يوجد نمط خالص ومصفّى. فلا تكاد توجد دولة تابعة تبعية كاملة لدولة أخرى، كما لا توجد دولة سيِّدة سيادة مطلقة على غيرها. إنما أصبحت الدول جميعاً تتمتع بدرجة أو أخرى من درجات الاستقلال، كما أن أية دولة، مهما بلغت قوتها، لا تستطيع أن تعيش دون أن تعتمد على غيرها بشكل أو آخر وبدرجة أو

أخرى، وهي الحال التي اصطُلح على تسميتها "الاعتماد المتبادل" interdependence . هذه الدرجات المتفاوتة للاستقلال – أو للاعتماد المتبادل – تنعكس بالضرورة في السياسات التعليمية لكل بلد .

فمثلاً، تنقسم أغلبية الدول الأفريقية جنوب الصحراء إلى مجموعتين : المجموعة الأنجلوفونية Anglophone (وهي الدول التي لغتها الرسمية الإنجليزية)، والمجموعة الفرانكفونية Francophone (وهي الدول التي لغتها الرسمية هي الفرنسية)، المجموعة الأولى هي التي تستخدم اللغة الإنجليزية في الإدارات الحكومية والمعاملات المالية الأساسية، وفي التخاطب اليومي بين النخبة المحلية والأجانب. ومن ثمّ فالإنجليزية هي اللغة الأولى في النظام التعليمي، وفيها النظام التعليمي نفسه يتشبه بالنظام التعليمي الإنجليزي... وكذلك الحال في المجموعة الفرانكوفونية، التي نموذجها الأم هو النموذج الفرنسي. ومع نمو الوعي بضرورة التكامل النفسي والإنساني، وزيادة درجة الاستقلالية السياسية، شرعت السياسات التعليمية الأفريقية في وضع تدريس بعض اللغات المحلية والتاريخ الوطني والتراث الشعبي في مناهجها الدراسية وبرامجها الثقافية .

وعلى النقيض، نرى الدولة الأمريكية، أكثر الدول في عالم اليوم قدرة على فرض أشكال من نفوذها على الدول الأخرى، نراها تضع على رأس أهداف سياساتها التعليمية: إعداد كوادر قادرة على فرض هذا النفوذ ودعمه على الصعيد العالمي في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية، فضلاً عن المجال العسكري. ولكن، بعد الأحداث المتلاحقة للعام الأول من القرن الجديد، نعتقد أنه قد آن الأوان أن يضع صانعو السياسات التعليمية في أمريكا في اعتبارهم تعريف المواطن الأمريكي بحقائق وأبعاد الاعتماد المتبادل، وضرورة المعرفة المنهجية الإنسانية لأمم العالم المختلفة وإسهامها الحضاري المتنوع، ليتعلم أن للحياة في عالم القرن الحادي والعشرين شروطاً مختلفة، وإن كان هذا موضوع يطول فيه الحديث .

ويعرف عالم اليوم أيضاً أشكالاً من التجمعات الإقليمية التي تضم أقطاراً عديدة ذات تراث حضاري ثقافي مشترك، مثل بلاد أمريكا اللاتينية المتحدثة باللغة الإسبانية، والبلاد العربية التي تتجمع معاً تحت مظلة جامعة الدول العربية. وفي عصرٍ يتجه نحو خلق كيانات جغرافية سياسية كبيرة؛ فإن السياسات التعليمية في هذه البلاد تضع نصب عينيها مهمة دعم وتطوير الروابط بين بلاد هذه التجمعات في جميع المجالات .

خامساً : الأيديولوجية السائدة

الأيديولوجية، في تعريف مبسط وموجز، تركيبة عقلية وجدانية، تساعد الناس على تفهم معنى الحياة وتذوق طيباتها، وتعينهم على تقبل ملغزاتها وتحمل متاعبها والصبر على نوائبها ومواجهة تحدياتها .

وقد عرفت الجماعات البشرية أيديولوجيات كثيرة، اختلفت وتنوعت باختلاف البيئة الطبيعية والظروف الاجتماعية التاريخية. وكثيراً ما يوجد في نفس المجتمع إيديولوجيات متنوعة تتبناها مختلف المراتب الاجتماعية أو الجماعات السكانية أو الفرق العقائدية. غير أن لكل مجتمع أيديولوجية سائدة، هي أيديولوجية المراتب الاجتماعية العليا وصفوتها المشتغلة بقيادة شئون الحكم والفكر والسياسة .

وللأيديولوجيات الكثيرة في العالم المعاصر منابع أساسية أربعة : اثنان قديمان قدم الحضارة الزراعية الأولى، هما الدين والقومية، واثنان استحدثهما الغرب الصناعي بعد النهضة الأوروبية، هما الليبرالية والاشتراكية .

وفي العالم المعاصر لا يوجد مجتمع تقتصر أيديولوجيته السائدة على واحد فقط من تلك المنابع، إنما هي صيغ إيديولوجية توفيقية انتقائية، تحتوي كل منها على نسب متفاوتة من تلك المنابع، والأغلب أن تكون الصيغ مرنة لا تغلق الباب أمام الاجتهاد والتطوير .

وقد شهد عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية (1945 - 1989) حالة أيديولوجية لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ترتبت على المنافسة التي قامت بين واشنطن وموسكو على الزعامة العالمية. ولبس التنافس بين القطبين ثوباً عقائدياً، إذ أعلن الشيوعيون الروس الخصومة مع واشنطن لأسباب تتعلق بحرصهم على نشر مبادئ الاشتراكية، وتخليص الكوكب من شرور الرأسمالية والاستعمار والطبقية الظالمة، بينما أصرّ الأمريكان على أنهم يقفون في وجه الروس وشيوعيتهم التوسعية لأسباب تتعلق بحبهم الشديد للحرية والديموقراطية وحرصهم على حقوق الإنسان ... إلخ، لا بالنسبة لأنفسهم فحسب، ولكن بالنسبة لكل شعوب كوكب الأرض .

باختصار، تميزت هذه الحقبة التاريخية، التي عُرفت بحقبة الحرب الباردة، باستقطاب إيديولوجي حاد على الصعيد العالمي، حيث انقسم العالم إلى غرب رأسمالي تحت الزعامة الأمريكية، وشرق شيوعي تحت الزعامة السوفييتية. وانعكس هذا الانقسام

في كل البلاد تقريباً، وتوزعت القيادات السياسية والفكرية المحلية - على نحو مباشر أو غير مباشر - إلى أنصار ومريدين لهذا الجانب أو ذاك. واتخذ أشياع هذا الجانب لافتات شيوعية أو اشتراكية أو يسارية من كل صنف، بينما واجههم أشياع الجانب الآخر بلافتات ليبرالية أو ديموقراطية أو يمينية مناهضة. وامتدت الحرب الأيديولوجية إلى جميع المجالات، ولجأت إلى أساليب كثيراً ما كانت شرسة، تميزت بقدر هائل من اللاعقلانية واللاأخلاقية، خاصة في البلاد التي كان للطرفين فيها حضور غير حاسم، وتقاذف مقدراتها التخبطُ من جانب إلى آخر .

وكان ذلك التناحر الأيديولوجي من بين أهم العوامل التي أسهمت في اضطراب السياسات المحلية في جميع المجالات، حتي في أخص الشئون الداخلية، بما في ذلك السياسات التعليمية .

والآن، بعد أن انتهت هذه الحقبة التاريخية بهزيمة الجانب السوفييتي، (دون أن تنتهي كل آثارها بعد)، يخشى البعض أن يؤدي انفراد الولايات المتحدة بدور الدولة العظمى الوحيدة في العالم إلى سيادة مطلقة لأيديولوجيتها، التي اتضح أنها لا تمت بصلة لمراعاة الحرية وحقوق الإنسان إلا على أرضها، بما يترتب عليه مزيد من التبعية وتضييق فرص الاختيار أمام صناع السياسات الوطنية والمحلية في البلاد الأخرى .

بينما يرى آخرون العكس. بمعنى أن سقوط القطب السوفييتي يمكن أن يفضي إلى التحرر من عقدة الخوف من الشيوعية، والتحرر من الخوف في نظر هؤلاء أهم خطوة في طريق التحرر الشامل. فالتحرر من الخوف يشجِّع صناع السياسة على أن ينحوا في سلوكهم واختياراتهم منحىً أكثر ثقة في النفس، وأن تكون قراراتهم أكثر تعبيراً عن الضرورات المحلية الموضوعية، لا عن صراعات دولية كثيراً ما لا تكون لهم فيها ناقة ولا جمل .

وفي الظروف الراهنة التي لم تتضح فيها بعد معالم ما يُسمَّى بالنظام العالمي الجديد، يجدر بنا أن نتبنى هذا الرأي الأخير. فحين تكون اختياراتنا أكثر تعبيراً عن الضرورات والهوية المحلية، فإنها تكون أقرب إلى نهج وسطى انتقائي متوائم، نهج ينأى عن التطرف ولا يرفض الاستفادة من منجزات الحضارات والتجارب الإنسانية الأخرى، ويقبل التعايش معها (مع توافر قدر كبير من الثقة في الطاقات الروحية لأمتنا، وقدرتنا على انتقاء أفضل ما عند غيرنا دون خوف) .

سادساً : طبيعة ومواقف النظام السياسي

تتنوع طبيعة ومواقف النظم السياسية للدول والحكومات، ووفقاً لها تتنوع اختياراتها السياسية الأساسية. وغني عن الذكر، أن المشتغلين بالتعليم لا بد أن يأخذوا هذه الاختيارات في الاعتبار عند وضع السياسات التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالآتي :

أ- الديموقراطية السياسية

من المعروف أن الأفكار والمثل الديموقراطية بزغت ونمت وتطورت في الغرب مع نضج الحضارة الصناعية، وارتفاع المستوى الثقافي والذهني لجموع العاملين إلى درجة تجعلهم أكثر أهلية من أقنان العصور الوسطى للمشاركة في الحياة السياسية. ومن بين أهم ما جاءت به المبادئ الديموقراطية الحديثة؛ الدعوة إلى تكافؤ الفرص بين المواطنين. وفي مجال التعليمي وُضعت هذه الدعوة في التطبيق بإتاحة التعليم العام للجميع .

ولكن الروح الديموقراطية التي تشيع في المجتمع تنعكس على نحو متعاظم بمزيد من الممارسة الديموقراطية في إدارة مكونات المؤسسة التعليمية : المدارس، الكليات، المعاهد، مراكز البحث، المناهج... إلخ، وذلك بإشراك الفئات التي هي أكثر صلة بالعملية التعليمية وكانت محرومة من إبداء الرأي والمشورة فيما يتعلق بالإدارة والرقابة والمتابعة والتطوير. ولا يقتصر الأمر على المعلمين وأولياء الأمور فحسب، ولكنه يمتد ليشمل الطلاب أنفسهم، فضلاً عن الباحثين والمتخصصين .

كذلك يزداد دور هيئات الحكم المحلي والجهود الذاتية الديموقراطية، وتزداد الصلة والتفاعل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع. ومن أمثلة ذلك : صلة التعليم الفني بالنشاط الاقتصادي، الزراعي والصناعي- صلة واضعي السياسة التعليمية بالمؤسسات التشريعية والصحفية والإعلامية - إتاحة الفرصة حتى للأحزاب والنقابات لإبداء الرأي وتقديم الاقتراحات لتصحيح مسار العملية التعليمية أو تطويرها .

2- العدالة الاجتماعية

ونعني بالعدالة الاجتماعية في مجال السياسات التعليمية مراعاة ما يلي :

- الأخذ بمبدأ مجانية التعليم .

– تقليل الفوارق الاجتماعية بين خريجي الأنواع المختلفة من التعليم : العام والفني، العالي والمتوسط ..

– تقليل الفوارق بين التسهيلات والخدمات التعليمية التي تتاح لمختلف الأقاليم والمناطق والتكوينات السكانية التي تحتويها أراضي الدولة : الريف والمدينة، المناطق القريبة من العواصم والمناطق النائية، المناطق التي فيها أقليات سكانية أو عرقية.

– تقليل التمييز بين المشتغلين بالمهن التعليمية من جانب، والمشتغلين بالمهن الأخرى مثل الطب والهندسة والإدارة.. من جانب آخر .

3- دور الدولة في الحياة الاقتصادية، الإنتاجية والخدمية

في البلاد التي تقوم فيها الدولة بدور أساسي في الحياة الاقتصادية الإنتاجية والخدمية، تقوم الدولة أيضاً بالدور الأساسي في العملية التعليمية. وحين تشيع في المجتمع روح الديموقراطية ورقابة مجموع الناخبين على نشاط الدولة، حينذاك تتوفر الظروف التي تهيئ تطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية في مجال التعليم .

4- الموقف السائد من دور "الصفوة" ودور "المواطن المتوسط"

خلق الله الناس مختلفين، متفاوتين في المواهب والقدرات والسجايا. وهذا هو الأساس الطبيعي الرباني في أن يكون بين الناس قلة متفوقة وكثرة عادية. وحين يشب الإنسان عن الطوق، ويصبح ناضجاً ومسئولاً، يمكن أن يضيف من إرادته الخيِّرة وخلقه الفاضل ومحبته للناس – يمكن أن يضيف أبعاداً جديدة حميدة إلى صفاته الأصيلة، فيوظف تفوقه من أجل خدمة إخوانه في الإنسانية، ومشاركتهم المشاعر في السراء والضراء، وليس من أجل الاستغلال والتسلط وإذلال الآخرين .

ولكن للمجتمع دوراً في جعل هذه القلة المتفوقة الفاضلة هي "الصفوة" التي تتولى مواقع المسئولية في المجتمع .

وتتخذ ثنائية "الصفوة – المواطن المتوسط" مسميات مختلفة، فقد تُسَمَّى أحياناً "النخبة – الرجل العادي"، وفي بعض المجتمعات التقليدية هي "أولو الأمر – الرعية"، وفي الرطانة "الاشتراكية" سُميت "الطليعة – الجماهير"..... إلخ. وللنظام التعليمي دور أساسي

في تقديم أفضل عناصر الأجيال الناشئة لتولى مواقع المسئولية والقيادة في المجتمع، أي ليكونوا هم الصفوة بالفعل، كما بالقوة. وتبدأ مهمة النظام التعليمي في هذا الشأن مبكراً، منذ الطفولة، لاكتشاف المواهب المتفردة بين النشء. ومن أمثلة ذلك أن بعضاً من البلاد المتقدمة تقيم بالفعل "مراكز للاكتشاف" Discovery Centers . ويجب انتهاج سياسة واضحة هدفها إتاحة الفرصة لهذه المواهب لكي تشق طريقها لأعلى مراتب التعليم والتدريب، دون أن تقف في سبيلهم أية عوائق مادية اجتماعية (كأن يكون أهلوهم فقراء عاجزين عن الوفاء بنفقات ومصروفات غالباً ما تكون باهظة)، أو عوائق عرقية (كأن يكونوا من بين الأقليات العرقية أو العنصرية، سوداً أو ملونين، في بلد مثل الولايات المتحدة...)، أو عوائق جنسية (أي أن يكن فتيات ولسن أولاداً ذكوراً) .

وللأسف، كثيراً ما تحتدم الخلافات بين الاتجاهات الأيديولوجية والفكرية المختلفة حول هذا الجانب من السياسة التعليمية، خاصة في مثل ظروف القلق والهياج الاجتماعي والعنصري الذي يشهده عالم اليوم .

سابعاً : المفهومات والمواقف الاجتماعية تجاه أوقات العمل وأوقات الفراغ

في المجتمع الزراعي، كانت أوقات العمل وأوقات الفراغ (أو هي بالدقة أوقات الترويح والترفيه) مرتبطة بالمواسم الزراعية على مدار العام، كما هي مرتبطة بالمناسبات الشخصية العائلية : احتفالات عائلية للزفاف والميلاد وما أشبه، هذا على المستوى الشخصي العائلي. وعلى صعيد المجتمع كله كانت ثمة الإجازات والاحتفالات الدينية، والمواسم الزراعية الدورية وخاصة تلك التي تتعلق بالبذر والحصاد، أو بداية الربيع (شم النسيم في مصر وعيد الفصح في المجتمعات الغربية..)، وكانت مصر تحتفل ببدء موسم الفيضان (عيد وفاء النيل) كما تحتفل بلاد أخرى ببدء موسم الأمطار.

وكثيراً ما كانت المناسبات المرتبطة بالمواسم الزراعية أو ببعض الظواهر الطبيعية هي نفسها مناسبات أو أعياد دينية، حيث كل شيء رهن برضاء القوى الإلهية التي تُسَيِّر الكون. والقاعدة، في مثل تلك الأحوال، هي أن الهيئات الدينية الرسمية أو الشعبية هي التي ترعى أو تقوم بتنظيم الاحتفالات والشعائر الجمعية، سواء كانت هذه المناسبات يُحتفل بها على نطاق الأمة كلها، مثل عيد الفطر وعيد الأضحى والمولد النبوي عند

المسلمين، وعيد الميلاد وعيد الفصح وعيد القيامة عند المسيحيين، أو كانت المناسبات محلية في حدود أقاليم داخل القطر، أو حتى قرى، مثل موالد الأولياء والقديسين في الأقاليم.. وفي هذه الأحوال، غالباً ما تقوم الهيئات الشعبية المحلية (مثل الطرق الصوفية) بتنظيم الاحتفالات والمواكب .

أما في المجتمعات الصناعية الحديثة، حيث أصبح غالبية السكان يعيشون في المدن، ويشتغلون بمهن غير زراعية - معزولين عن التجاوب مع عناصر الطبيعة والانفعال بجمالياتها، وحيث الظروف السكنية غالباً ما تكون غير صحية، وساعات العمل غير مرتبطة إلا بما يفرضه رجال الأعمال الذين كانوا - في أوائل العصر الصناعي - لا يتورعون عن جعلها تتجاوز 12 ساعة كل يوم في ظروف عمل شديدة القسوة، وحيث الروح الفردية غالبة، والمنافسة محتدمة، وعلاقات التراحم والمودة والتكافل ضعيفة أو حتى غائبة. لكل ذلك، تزداد حاجة العاملين في الصناعة والأعمال المكتبية والمهن التجارية، وحاجة سكان المدن عموماً من مختلف الفئات العمرية، خاصة الشباب - تزداد حاجتهم إلى أوقات للترويح والترفيه، يجددون فيها طاقتهم، ويستعيدون عافيتهم البدنية ولياقتهم النفسية. وبالتالي، كانت المطالبة بإطالة العطلات وتقليل ساعات العمل من بين أهم القضايا التي شُغلت بها النقابات والهيئات التي اهتمت بالدفاع عن مصالح مختلف فئات العاملين في جميع المجالات، في كل المجتمعات العصرية على اختلاف أنظمتها السياسية الاجتماعية .

وفي البلاد المتقدمة، حيث تحقق قدر كافٍ من الوفرة المادية والمنجزات التكنولوجية والمناخ الديموقراطي، أمكن الاستجابة لهذا المطلب بدرجة كبيرة. وجاءت الاستجابة من الحكومات ودوائر الأعمال معاً. وتنافست الدول في إنشاء المكتبات والمسارح ودور الثقافة وصالات العرض السينمائي .. والحدائق والمتنزهات والنوادي والملاعب والمنتجعات، وتهيئة وسائل النقل المريح إليها. وامتلأت الأسواق بأشكال لا حصر لها من السلع الترويحية : لعب الأطفال، شرائط الكاسيت والفيديو، الأفلام السينمائية والمسلسلات التليفزيونية، والأدوات والتجهيزات الرياضية، والصحف والمجلات والمطبوعات المخصصة للتسلية .. إلخ.

ومنذ وقت مبكر، تنبه القائمون على شئون التعليم إلى أهمية أوقات الفراغ والترويح في المجتمع العصري، وتبينوا أنه من الواجب - عند رسم السياسات التعليمية - أن يأخذوا الآتي في الاعتبار (والمهمات التالية هي على سبيل المثال لا الحصر) :

- توعية الأجيال الناشئة بأهمية أوقات الفراغ، مع تنبيهها إلى أن إساءة التصرف في هذه الأوقات يمكن أن يؤدي إلى أشكال من الانحرافات الخطرة على الصعيد الاجتماعي والمدمرة على المستوى الفردي.
- المساعدة على اختيار أفضل الوسائل لتزجية أوقات الفراغ، كل جماعة، بل وكل شخصية، بما يتناسب مع طاقاتها الواقعية، ومع الميول والاستعدادات الفردية، وبما لا يخل بالمسئوليات والواجبات تجاه الآخرين كأفراد، وتجاه المجتمع كوطن .
- التشجيع على أن يكون الاختيار في اتجاه الأنشطة التي يتواصل فيها الناس بالناس، وتفضيلها على تلك التي تقتصر على تكثيف علاقة الفرد بالأشياء (ومن أمثلة ذلك : الاشتراك في فرقة مسرحية أو موسيقية، أفضل بما لا يُقارن من الاستماع إلى كاسيت أو الفرجة على فيلم فيديو)، ذلك أن الأزمات النفسية للفرد في المجتمع الحديث مردها الأساسي هو عدم القدرة على التواصل الإنساني .
- تعريف النشء على أشكال وأُطُرٍ من النشاط الترويحي، وتدريبه على المساهمة في خلقها وتسييرها، بجهد إيجابي. وهذا يجب أن يكون الهدف الأساسي من التربية الرياضية والتربية الفنية وجمعيات الأنشطة المدرسية، وكذا جمعيات وفرق الهوايات الأخرى في الجامعات ومعاهد التعليم والأندية ومراكز الشباب .
- المساعدة على تنمية إحساس المواطنين بجماليات البيئة الطبيعية، وتدريبهم على الاستمتاع بصيانتها .
- الارتفاع بالمستوى العام للتذوق الأدبي والفني .
- تعريف النشء والشباب بقواعد السلوك الاجتماعي المهذب أثناء قضاء أوقات الفراغ، خاصة في أشكال من النشاط الجمعي، في الاحتفالات والمناسبات والأماكن التي تتواجد فيها جماهير غفيرة .

ثامناً : مكانة ودور كل من المرأة والرجل في المجتمع

بعد عصر النهضة الأوروبية، بدأت ضرورات التطور الاجتماعي الاقتصادي في البلاد التي سبقت إلى الثورة الصناعية، بدأت تدعو لإعادة النظر في حقوق المرأة، ومن ثمّ، شرعت المرأة تستعيد وضعيتها الاجتماعية إلى جانب الرجل في الحياة العامة الاجتماعية

والسياسية، إلى أن حصلت على حقوق قانونية جعلتها على قدم المساواة مع الرجل. وعموماً، يكاد يجمع العالم الحديث على أن مكانة المرأة ودورها في الحياة العامة مقياس أساسي من مقاييس درجة تقدم المجتمعات .

وبعد الحرب العالمية الثانية، وحصول عشرات من بلاد العالم الثالث على استقلالها السياسي، أقرت دساتير غالبيتها المساواة بين الرجال والنساء في الحقوق السياسية، خاصة حقها في التصويت والترشيح للمجالس النيابية والمجالس المحلية. هذا - طبعاً - علاوة على حقها في التعليم والتأهيل المهني، وتولي الوظائف والمسئوليات العامة بكل مراتبها .

ولكن، لأن كثيراً من بقايا المجتمع القديم لا تزال باقية، فإن كثيراً من هذه الحقوق، خاصة في بعض المناطق العشوائية وبين الفئات الاجتماعية الأكثر تخلفاً، لا تزال حقوقاً على الورق .

وفيما يتعلق بصانعي السياسات التعليمية، فإن عليهم أن يضعوا في الاعتبار الوضعية الاجتماعية للنساء، والعلاقات بينهن وبين الرجال، عند تقرير الآتي :

- الوصول إلى إجابات واضحة فيما يتعلق بموضوع الاختلاط بين الجنسين في المدارس والجامعات ومعاهد التعليم، باعتبار أن هذا جزء من عملية التنشئة الاجتماعية في مجتمع يختلط فيه الجنسان في الأحياء والشوارع والأسواق وأماكن العمل .
- هل تخصص دروس أو مدارس أو معاهد معينة لجنس مع استبعاد الآخر، بذريعة التخصص المهني الذي يناسب هذا الجنس أو ذاك. فمثلاً هل يستمر استبعاد الأولاد والذكور عموماً من دروس ومعاهد التدبير المنزلي ورعاية الأطفال، وهل يستمر استبعاد البنات والشابات من بعض المدارس والمعاهد التي تعد فنيين متخصصين في بعض المهن والحرف (والأمثلة كثيرة) .
- هل المستوى الحالي لتدريس العلاقات بين الجنسين (إن وُجد) يُعتبر كافياً، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والنفسية لهذه العلاقات وتطورها وتاريخها عبر المراحل الحضارية المختلفة .
- هل الأحوال الراهنة لدور الحضانة ورياض الأطفال تجعلها قادرة على تقديم المساعدات الضرورية للمرأة العاملة، خاصة بين المراتب الاجتماعية المتوسطة والدنيا،

وكيف يمكن تطوير هذه المنشآت التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار لآراء النساء العاملات أنفسهن .

تاسعاً : (وأخيراً) : مكانة ودور الفئات العمرية المختلفة : الأطفال، البالغون، كبار السن

شهد القرن العشرون تغيراً نوعياً في نظرة المجتمع الحديث، ليس فقط نحو النساء، وإنما أيضاً نحو الأطفال وكبار السن. من قبل كادت غالبية المجتمعات البشرية أن تكون ملكية خالصة للرجال البالغين، لا يتصدى للعمل العام أو للقيادة وإبداء الرأي إلا أفراد منهم. والرجال البالغون من كافة المراحل الاجتماعية هم الذين يتحملون المسئولية الشخصية عن أنفسهم، وعن ذويهم بالتبعية، أي هم الذين يتحملون مسئولية أطفالهم ونسائهم وشيوخهم.. بل وأقاربهم الذين ليس لهم رجل "يحميهم" .

ولكن، بعد أن سارت دول الغرب المتقدمة في طريق إتمام الثورة الصناعية، بدأت هذه الفئات الثلاث تكسب قدراً متزايداً من الاستقلالية، ويكون لها رأي متزايد بشكل مباشر أو غير مباشر في أسلوب حياتها ودورها الاجتماعي .. دور يكون أكثر تعبيراً عن احتياجاتها المتميزة، وأكثر مراعاة لإنسانيتها، وليس مُملى عليها تماماً من خارجها. طبيعي أن كانت النساء سباقات في هذا المضمار، ساعد على ذلك أن كثيراً من دعاة الإصلاح المتحررين من جنس الرجال وقفوا إلى جانبهن. ولم تلبث أن تبنت الحركة النسائية الصاعدة قضايا الأطفال، ثم تبنى الجميع قضايا كبار السن .

ومن الظروف الموضوعية التي ساعدت على هذه التحولات البعيدة الأثر :

* أن اقتصاديات المجتمع الحديث دفعت عدداً كبيراً، ومتزايداً، من النساء إلى العمل خارج المنزل، في منشآت اقتصادية وأُطر اجتماعية تتجاوز النطاق العائلي الضيق، والخدمة المنزلية المحدودة .
* أصبح غالبية السكان يعيشون في مدن، حيث تتفاقم كثير من المشكلات الحياتية، وتأخذ أبعاداً غير مسبوقة، منها مشكلات رعاية الأطفال أثناء غياب الأم في العمل، ورعاية كبار السن أو استيعابهم في أشكال من العمل الاجتماعي أو العائلي المثمر. هذا بالإضافة إلى تفاقم بعض المشكلات الصحية والنفسية الناجمة عن ظروف الإسكان التي غالباً ما تكون غير ملائمة .

* الاختفاء التدريجي للأسرة الموسّعة التي كانت سائدة في المجتمع الزراعي (وهي التي كانت تضم إلى جانب الزوج والزوجة والأبناء، الجد والجدة والأعمام والعمات والأخوال والخالات، وأطفالهم جميعاً)، تلك الأسرة التي كانت تقوم بدور أساسي في حل كثير من المشكلات الحياتية التي تستعصي على إمكانات الأسرة النووية (التي لا تضم إلا الزوج والزوجة وأطفالهما) .
* ارتفاع العمر المتفق عليه - اجتماعياً - للطفولة .

فالطفل يُعرَّف - اجتماعياً - بأنه الكائن المعتمد في حياته على الكبار. وحتى وقت قريب، كان ثمة اتفاق (في البلاد المتقدمة طبعاً) على أن الثامنة عشرة هي حد سن الطفولة. ولكنهم، في الوقت الراهن، بدأوا يعيدون النظر في هذه السن، ويقترحون أن تكون الواحدة والعشرين. ذلك أنه، مع التقدم التكنولوجي وتكاثر التخصصات وتعقيداتها، أصبحت عملية إعداد النشء لمهنة أو عمل متطور تتطلب وقتاً أطول. كل هذا في رأي الكثيرين يجعل مهمة المؤسسات التعليمية تبدأ مبكرة جداً من سن الرضاعة، وتستمر بحد أدنى عشرين عاماً .

* كذلك، ونتيجة لمنجزات الطب الحديث، والارتفاع المطرد لمستوى المعيشة، ارتفع المتوسط العام لسن المواطن. ومنذ بداية الثورة الصناعية وصل هذا المتوسط، في البلاد المتقدمة، إلى أكثر من الضعف، ونتيجة لذلك، تعاظمت نسبة كل من الأطفال وكبار السن في المجتمع. وأصبحت مشكلاتهم تختلف اختلافات تكاد تكون نوعية عما كانت من قبل .
* وأخيراً، هناك عامل الوفرة المادية (أو ما يسمونه الرفاهية)، التي تحققت في المجتمعات الحديثة، بل وفي شرائح معينة من المجتمعات النامية. ومن ثمّ أصبحت هذه المشكلات تحظى بحظ أوفى من الدراسة والبحث عن حلول .

ولما كنا نعيش في عالم واحد، تزداد أجزاؤه وأوطانه تأثراً ببعضها البعض، فإن كثيراً من هذه السمات والظروف الحياتية انتشرت في كل البلاد بأشكال مختلفة ودرجات متفاوتة، حتى في تلك التي لم تكمل ثورتها الصناعية .

لكل ذلك، أصبح واجباً على صائعي السياسة التعليمية، كل بما يناسب الظروف والخصوصيات المحلية، أن يأخذوا الآتي في الاعتبار :

* الاهتمام بدور الحضانة ورياض الأطفال وغيرها من المنشآت التربوية للأطفال (حتى سن العشرين)، ليس فقط من زاوية الاهتمام بالتخفيف عن المرأة العاملة أو مضاعفة الرعاية الصحية للأجيال القادمة، وإنما أيضاً من زاوية أخرى تنظر إلى الأطفال ككائنات لها استقلاليتها وشخصياتها المتميزة، مثل اكتشافهم لمواهبهم بأنفسهم، واهتدائهم المبكر لهواياتهم وميولهم الفطرية الخاصة، والمجالات التي يمكن أن يتفوقوا فيها. ومع التقدم العمري، يجب الاتجاه نحو تشجيع النشء على اقتراح إضافات أو تعديلات في المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، كذلك يجب استطلاع رأيهم في المدرسين والإداريين .. إلخ .
* فتح المجال أمام كبار السن لمواصلة العطاء للمجتمع، ولأنفسهم، في مختلف المجالات. ويمكن أن يكون دور الجهاز التعليمي والإعلامي في ذلك هو تطوير ما أصبح يُعرف باسم التعليم المستمر، بمعنى عدم قصر العملية التعليمية على سنوات الدراسة في المدارس والمعاهد والكليات للحصول على الشهادات والدرجات التقليدية، وإنما تمكين جميع المواطنين الراغبين في تجديد معلوماتهم وإثراء ثقافتهم بالمكتشفات الحديثة - تمكينهم من أن يستمروا في هذا الجهد حتى نهاية العمر، وأن يكون هذا جزءاً من عملية تأهيل مهني متجدد، وتنشيط إنساني لا يقف تقدم السن عائقاً في طريقه .
* .... وأن يوجه جزء من فائض الطاقة الحيوية الإنسانية لكبار السن لرعاية الأطفال. والعكس؛ بمعنى أن يوجه جزء من فائض طاقة الأطفال لرعاية كبار السن. وتجري بعض البلاد المتقدمة تجارب رائدة في هذا المجال. ففي بلد مثل اليابان، تقام دور للحضانة ورياض الأطفال في أماكن مجاورة لدورٍ للمسنين، وتخصص المساحة بين هذه وتلك لتكون مجالاً لاستيعاب أفضل الطاقات من الجانبين، وتهيئة أنسب الظروف لتكاملهما، كل هذا بمشاركة فنيين متخصصين وبالتعاون مع أولياء الأمور. وهكذا تعود للظهور مرة أخرى صيغة عصرية للأسرة الموسعة، وإن على نطاق اجتماعي أوسع، وربما يكون هو الأرقى .

***

وأخيراً، فإن كل ما طرحناه من عوامل وأُسس للسياسات التعليمية، وموقع أطفالنا فيها، ليست في التحليل الأخير وعلى المدى الزمني غير البعيد - ليست سوى متغيرات. وعلى المشتغلين بوضع السياسات التعليمية أن يضعوا متابعة هذه المتغيرات على رأس مهماتهم، وأن تكون مراجعة السياسات التعليمية من واجباتهم الدائمة، من أجل مسايرة الجديد، والاستجابة لعوامل التطور. والعجز عن القيام بهذا الواجب معناه الجمود، الذي يمكن أن يؤدي في هذا العالم الخطر، إلى تهديد وجود المجتمع بأسره .

الطفل والتعليم في نموذج الجماهيرية العظمى

د. علي الحوات ✿

المبادئ القانونية والتشريعية :

يستند التعليم في الجماهيرية العظمى ، إلى مجموعة من المبادئ والتشريعات ، التي ترسم ملامحه ، وتحدد أهدافه ، وتنظم مراحله ، وتعين إدارته ، ومن أهمها :

1 ـ مبادئ ثورة الفاتح العظيم .

2 ـ النظرية العالمية الثالثة .

3 ـ الإعلان الدستوري ، الصادر عن مجلس قيادة الثورة 11 / 12 / 1969 .

4ـ قانون التربية، رقم 34 لسنة 1970، الذي أصدره مجلس قيادة الثورة بتاريخ 1970/10/29 .

إن هذه الأسس ، والمنطلقات الكبرى، لنظام التعليم في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ، والتي تعتبر مصدراً لكل القرارات واللوائح المتعلقة بتنظيم ومحتوى التعليم وإدارته ، قد عكستها البنية التعليمية التي روعي في إعدادها وصياغتها ، الإسهام والاتفاق مع تلك التشريعات الدستورية والقانونية الأساسية في البلاد ، والتي تؤكد مجموعة من الثوابت ، التي لابد أن تؤخذ في الاعتبار عند الشروع ، في أي عملية تطوير أو تغيير ، مهما كان حجمها، ومن ذلك :

أ) إن نظام التعليم يتكون من أربع مراحل دراسية هي : رياض الأطفال ، والتعليم الأساسي ، والتعليم المتوسط ، والتعليم العالي .

ب) إن التعليم في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ، إلزامي

✿ أستاذ علم الاجتماع ، جامعة الفاتح ، كلية الآداب ، طرابلس – ليبيا .

في مرحلته الأساسية ، بالنسبة للأطفال الذين بلغوا سن الدراسة ، ذكوراً وإناثاً، ومجاني في جميع مراحله .

ج) إن مدة الدراسة برياض الأطفال - سنتان ، وبالتعليم الأساسي تسع سنوات ، وبالتعليم المتوسط ثلاث سنوات على الأقل ، وبالتعليم العالي من ثلاث إلى تسع سنوات .

برامج وجهود تعليم الطفل :

إنَّ ما انبثق عن الأسس والمبادئ التشريعية السابقة ينص على حق كل مواطن في التعليم ، دون النظر إلى جنسه أو طبقته أو لونه أو معتقده ، وتلزم هذه التشريعات الدولة بتوفير الإمكانات المادية والاجتماعية والمعنوية التي تساعد الأفراد ذكوراً وإناثاً على مزاولة هذا الحق بدون مقابل وبأيسر الطرق ، وإضافة إلى ذلك وحرصاً من الجماهيرية على نشر التعليم ، واعتباره كالماء والهواء والخبز للإنسان ، فقد عملت على إنشاء وسائط التعليم الحر ، وشجعت الجهود الأهلية والشعبية ، لنشر التعليم عن طريق تشاركيات التعليم التي ينشئها ويديرها المواطنون ، ورغم ذلك تتكفل الدولة بتوفير الكتب والمعدات لهذه التشاركيات التعليمية ، وتقدم لها التوجيه التربوي والاستشارات الفنية وإجراء الامتحانات، كما سمحت لرعايا الدول الأجنبية المقيمين في الجماهيرية بفتح مدارس خاصة بهم ، وباللغة التي تناسبهم ، وتكفلت الجماهيرية فقط ، بالإشراف المجاني عليها ومساعدتها ، كما أن الكثير من المقيمين في الجماهيرية فضلوا تعليم أبنائهم بالمدارس الليبية ، بذات الحقوق التي يتمتع بها أبناء الليبيين .

وفي إطار سعي الجماهيرية المتواصل لتطوير وتحسين العملية التعليمية ونشر التعليم، تعرض النظام التعليمي للعديد من الإصلاحات والتطوير ؛ إذ قامت اللجنة الشعبية العامة للتعليم والتكوين المهني (وهي الجهاز الإداري المسئول عن التعليم بليبيا) ، طوال السنوات الماضية بإصدار الكثير من القرارات في سياق تنظيم مختلف جوانب العملية التعليمية ، وبما يجعلها تستجيب لحاجات الطفل ، والتلميذ، المعرفية والاجتماعية والنفسية، وبما يستجيب أيضاً للتطورات والتحولات الاجتماعية والحضارية التي يشهدها المجتمع العربي الليبي في مسيرة تحوله إلى مجتمع عصري ، يعيش ويتعامل مع حضارة القرن

الحادي والعشرين ، ولعل من أهم جهود تطوير العملية التعليمية في السنوات الأخيرة في ليبيا ما يلي :

1 ـ استحداث البنية التعليمية الحديثة الجديدة في العام 1982 ، وهذه البنية إلى جانب أبعادها المعرفية والعلمية والتربوية ؛ فإنها هدفت إلى خلق المزيد من الترابط والتكامل بين احتياجات المجتمع واحتياجات الطالب ـ والحضارة المعاصرة ـ بما فيها من تقدم علمي وتقني – وفي هذا السياق هناك آليات تربوية وتعليمية اعتمدت عليها الجماهيرية العظمى إلى جانب آليات أخرى لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة في المجتمع العربي الليبي ، وذلك بتوفير التعليم الجيد ، وإكساب الطالب مهنة وكفاءة تؤهله لكي يعيل نفسه وينفع مجتعه ، ويساعد الآخرين على العيش معه في ظل اقتصاد تقني معاصر .

2 ـ تطوير التعليم بكل مراحله المختلفة ، وقد نظمت هذه الجهود في آلية علمية وتربوية ، عرفت باللجنة العليا لإعداد وتطوير المناهج التعليمية ، وتكونت من العديد من الفرق واللجان التربوية والإدارية والعلمية ، التي عملت بشكل متواصل قرابة عشر سنوات من أجل تطوير التعليم سواء عل مستوى فلسفته أو مفاهيمه وطرائقه أو إدارته ، أو تخطيطه ومتابعته .

وكان من أهم نتائج هذه الجهود اعتماد مناهج وكتب مدرسية جديدة تتفق والتطور التربوي الحديث وحاجات المجتمع العربي الليبي، بما في ذلك حاجات التلميذ واستحداث أنماط جديدة من التعليم الثانوي والتعليم الفني والمهني، مثل الثانويات المتخصصة ومراكز التدريب المهني، والمعاهد الفنية العليا، والجامعات المتخصصة، والتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والتعليم الحر بالجهود الأهلية والشعبية .

3 ـ إنشاء المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب ، وهو مركز متخصص في تطوير التعليم بكل مراحله ، وتتبعه العديد من لجان العمل الفنية ، وفرق البحث التربوي المتخصص بشكل دائم ، ومؤقت ، وهدفها جميعاً متابعة العملية التعليمية والتدريبية وتطويرها والرفع من جودتها باستمرار . ومن بين أهم الأعمال التي قام بها هذا المركز إعداد دراسات تربوية وتعليمية لمستقبل التعليم والتدريب المهني ، واقتراح سبل وبدائل تطويره بما يستجيب لاحتياجات القرن الحادي والعشرين في الجماهيرية العظمى ، وبذلك فإن هذه الدراسة هي في صلب التنمية البشرية لمختلف

أوجه الحياة في المجتمع الليبي .

4 ـ دعوة بعثة من منظمة (اليونسكو) لدراسة وتقييم التعليم الأساسي ، وقد أنهت هذه البعثة أعمالها ، وقدمت مقترحاتها وتوصياتها ، وقد بدأت الجماهيرية فعلاً بالتعاون مع العديد من وكالات الأمم المتحدة المتخصصة في تنفيذ البرامج التعليمية التي أوصت بها هذه البعثة ، وإلى جانب ذلك دعت الجماهيرية منظمة (اليونسكو) لدراسة وتقييم مرحلة التعليم العالي ، ولا تزال الدراسة قيد العمل للاستجابة لاحتياجات ليبيا المستقبلية في القرن الحادي والعشرين .

5 ـ إنشاء اللجنة العليا لرعاية الطفولة ، لمتابعة ، حياة الطفل ، والعمل على تحقيق كل سُبُل الرعاية والوقاية والحماية ، وضمان حصوله على حقوقه كافة ، سواء الواردة في التشريعات الليبية ، أو تلك التي جاءت بها اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة في العام 1990 ، ويعتبر عمل اللجنة العليا لرعاية الطفولة بمثابة جهود أهلية مكملة لعمل الدولة الرسمي ، وذلك للتأكد ولضمان أن الطفل ينعم بكل ما وفرته له الدولة من خدمات تعليمية وصحية وثقافية ، ومتابعة أي تقصير قد يحدث . وقد نصت المادة الثانية عشرة من القانون رقم (5) لسنة 1998 إفرنجي، بشأن إنشاء اللجنة العليا لرعاية الطفولة ، بأن اللجنة العليا للطفولة تتولى إعداد الخطط والبرامج اللازمة للاهتمام بالطفل ورعايته ، ومتابعة الجهات ذات العلاقة لتنفيذ أحكام هذا القانون ، وإصدار ما يلزم من توصيات في هذا الشأن ، كما تنص المادة الرابعة عشرة من القانون نفسه لسنة 1998 إفرنجي ، على أن تكون للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين الذين يصدر بتحديدهم قرار من اللجنة الشعبية العامة، صفة مأموري الضبط القضائي في تطبيق أحكام هذا القانون .

وفي الجملة ، فإن جهود الجماهيرية العظمى في مجال نشر التعليم، واضحة جلية ، وتعتبر ما تحققه من معدلات اكتتاب ، من أحسن وأعلى المعدلات في البلاد النامية ، بما في ذلك البلاد العربية ، ويمكن أن تقارن هذه المعدلات خاصة في التعليم الأساسي والثانوي ، بالمعدلات الأوروبية . والجدولين التاليين ، جدول رقم (1) ، و(2) يوضحان أعداد الطلبة في مختلف مراحل ومستويات التعليم للعامين الدراسيين (98/1999) إفرنجي، للتعليم الأساسي والمتوسط ، و (97/98) للتعليم الجامعي .

جدول رقم (1) يوضح أعداد التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة
من سن 6 - 15 سنة للعام الدراسي 98 / 1999 م

الشق التعليمي	ذكور	إناث	المجموع	فصول	كثافة الفصل
الشق الأول من التعليم الأساسي	283399	267898	551297	12712	23,15
الشق الثاني من التعليم الأساسي	342091	321587	663678	26160	25,37
المجموع	625490	589485	1214975	49972	
التعليم الثانوي العام	87579	104355	191934	499+	29,53
ثانويات العلوم الأساسية	1695	12752	14447	532	27,16
ثانوية علوم الحياة	1094	2608	3702	136	27,22
ثانويات الفنون والإعلام	91	562	653	22	29,68
ثانويات العلوم الاجتماعية	1524	4141	5665	181	31,29
ثانويات العلوم المهنية	912	226	1138	38	29,94
معاهد المعلمين والمعلمات	973	11136	12,109	467	25,93
معاهد التربية البدنية	1147	1362	2509	110	22,80

المصدر : الإحصائية الدورية الصادرة عن أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والتكوين المهني، للعام الدراسي 1998 / 1999 م .

جدول رقم (2) إحصائية عامة بعدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعات الجماهيرية خلال العام الدراسي 97/ 1998 م

م	اسم الجامعة	عدد الطلاب	عدد أعضاء هيئة التدريس
1	الفاتح	44764	1361
2	قاريونس	30767	684
3	النجم الساطع	2376	50
4	سبها	7212	348
5	العرب الطبية	2488	268
6	السابع من أبريل	12310	257
7	عمر المختار	6862	171
8	التحدي	3227	223
9	ناصر الأممية	18030	420
10	الفاتح الطبية	6329	360
11	درنة	7631	136
12	الجبل الغربي	8863	210
13	المفتوحة	15939	22
14	الأسمرية	325	20
	المجموع	168123	4530

المصدر : الإحصائيات الدورية الصادرة عن أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والتكوين المهني ، للعام الجامعي (97/98)م

وطالما نتحدث عن الطفل في هذا المقام ، فيمكن القول بأن النمو المطلق في الاكتتاب بالتعليم الأساسي قد تجاوز المجموعة العمرية من (9 ـ 15) سنة ، ويدل هذا على أن معدل الاكتتاب قد زاد بشكل ملحوظ منذ العام (1970) إفرنجي .

إن إحصائيات أمانة التعليم والتكوين المهني للسنة الدراسية (1994/1993) ، على سبيل المثال ، تبين أن الاكتتاب في التعليم الأساسي يغطي جميع التلاميذ ؛ حيث إن النسبة الأساسية الكاملة للسنة الدراسية (1994/1993) م ، كانت في حدود (105,8 ٪) ، وأن نسبة الاكتتاب الصافية كانت في حدود (98 ٪) بدون اختلاف من حيث الجنس . هذا وتشير مصادر الأمم المتحدة (منظمة اليونيسيف). إلى أن الاعتمادات المقدرة للإنفاق على التعليم ، وما تم إنفاقه فعلاً خلال الـ (20) سنة الماضية بالملايين من الدينارات ، كان كما يوضح الجدول التالي «جدول رقم (3) » .

جدول رقم (3) يوضح الاعتمادات النقدية للإنفاق
على التعليم وما تم إنفاقه خلال الفترة 1970 - 1996 م

السنة	الاعتمادات المقدرة	الإنفاق
70 - 72	84,6	54,6
73 - 75	220,7	174,8
76 - 80	598,6	481,9
81 - 85	89,6	481,9
70 - 88	2136,500	4524,4
1996	762,150	762,150

يتبين من العرض السابق أن الجماهيرية العظمى ، تعتبر التعليم حق ديموقراطي لكل المواطنين ، دون النظر إلى الجنس أو اللون أو العقيدة ، وهو ما نادت به وأكدته اتفاقية حقوق الطفل للأمم المتحدة عام (1990) إفرنجي- ومن هذا المنطلق ، فقد شملا لتعليم كل أنحاء ليبيا، وشمل الذكور والإناث على السواء . وبما أن الطفل هو محور العملية التعليمية من البداية ، لذلك عملت الجماهيرية على تطوير العملية التعليمية والتربوية ، لتنعكس على حياة الطفل بالرعاية الجيدة ، وبنمو شخصيته من جميع جوانبها المعرفية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية .

وهذا التقدم والإنجاز الذي حققته ليبيا في الوطن العربي ، وفي أفريقيا ، بل في العالم أجمع ، تشهد به كل المنظمات التربوية في العالم ، وفي مقدمة ذلك منظمات (اليونسكو) ، و(اليونيسيف) .

الكتاتيب الإسلامية التقليدية وأثرها في الواقع التربوي

علوي عبد الله طاهر ✿

مدخل

يزعم بعض من لا خبرة له بالتاريخ الإسلامي أن التعليم الابتدائي كان مهملاً ، ولا وقع له فيما مضى من العصور الإسلامية الأولى ، وهي دعوة عارية من الصحة تنبئ بجهل القائلين بها ، وإهمالهم البحث عن أصول الحضارة العربية الإسلامية ، وما كان لها من الأسس المتينة والأنظمة المرتكزة على قواعد ثابتة أنتجها التمحيص ، وأيدتها التجربة .

وحقيقة الأمر أن التعليم الابتدائي حظى باهتمام المسلمين منذ بزوغ شمس الرسالة المحمدية في مكة ، وارتبط بصورة أساسية بتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم ومبادئ اللغة العربية ، ذلك أن الواجب الديني يقتضي أن يحفظ المسلم شيئاً من القرآن الكريم بما يساعده على أداء الصلوات المكتوبة ، وأن يكون قادراً على تلاوة ما تيسر منه ، كنوع من العبادة والتقرب إلى الله تعالى ، وقد لعبت الكتاتيب دوراً كبيراً في هذا المجال ، كما اقتضت حاجة المسلمين إلى معرفة دينهم ، وأحكام شريعتهم ، لذا شرعوا ببناء الكتاتيب الإسلامية التقليدية في كل بلد دخلها الإسلام ، وكانت بعضها مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمذاهب الإسلامية أو مستقلة عنها ، وهي في الحالتين ملحقة ببعض المساجد غالباً ، وقد تستقل عنها أحياناً . وسوف نحاول في هذه الورقة المتواضعة أن نسلط بعض الضوء على الكتاتيب الإسلامية ، في محاولة منا لإبراز أثرها في الواقع التربوي في المجتمع الإسلامي.

✿ محاضر في كلية التربية ، جامعة عدن ؛ وأمين عام جمعية حقوق الطفل اليمني ، اليمن .

1 - الكتاتيب (المعلامات) ما هي ؟

(الكتاتيب) في أصلها اللغوي جمع (كُتَّاب) ويسميها بعضهم (مكاتب) مفردها (مكتب) . ففي اللسان : الكُتَّاب ، موضع تعليم الكتاب ، وقال المبرد : المكتب ، موضع التعليم [1]، والمكتب في رأي الفيروز أبادي ، موضع التعليم ، ويقول أيضاً إن قول الجوهري الكُتَّاب والمكتب واحد غلط [2].

وقد شاع استعمال لفظ (كتَّاب) لمكان تعليم الصبيان ، وهو استعمال قديم كثر وروده في بعض كتب التراث العربي ، فقد روى الأغاني عن إسحاق الموصلي أن أباه إبراهيم الموصلي أسلمه إلى الكُتَّاب ، فكان لا يتعلم شيئاً ، ولا يزال يضرب ويحبس ولا ينجح ذلك فيه ، فهرب إلى الموصل وهناك تعلم الغناء [3] .

وروي أن سن علي بن أبي طالب أربع عشرة سنة حين «كان يختلف إلى الكُتَّاب في مكة» [4]، ويروى أيضاً أن أم سليم إحدى صديقات أم سلمة زوجة الرسول (ص) عندما احتاجت إلى من يعاونها على نقش الصوف، أرسلت إلى «معلم الكُتَّاب ابعث إليّ غلماناً ينفشون صوفاً ، ولا تبعث إليَّ حراً»[5]، وهكذا فإن كلمة (كُتَّاب) شاع استعمالها في الأقطار الإسلامية المختلفة ، وقد تأخذ في بعض المناطق تسمية محلية ، كما هو الحال في اليمن ؛ حيث تُسَمَّى في عدن (المعلامة) ولها تسميات أُخرى في المناطق الأخرى .

2 - الكتاتيب عبر الزّمن :

ربما يكون عرب الجاهلية قد عرفوا نوعاً من الكتاتيب ، والتي بها عرفوا القراءة والكتابة ، خاصة في بعض المدن التجارية ، لأن الكتابة مطلوبة في تلك المجتمعات لتنظيم حياتها الاقتصادية ، وبالذات في مكة ، بدليل ما قامت به قريش حين قاطعت بني هاشم ، فقد كتبت في ذلك صحيفة علقتها في جدار الكعبة [6] .

وإذا عرفنا أن أسرى قريش في غزوة بدر كانوا يعرفون الكتابة [7]، وأن النبي صلى الله عليه وسلم خصص جماعة من الصحابة لكتابة ما ينزل عليه من القرآن الكريم [8] . ويخبرنا التاريخ أن هناك كُتَّاباً آخرين غير كُتَّاب الوحي كانوا يكتبون للرسول (ص) ، منهم كُتَّاب للرسائل ، وكُتَّاب للمعاملات ، وكُتَّاب لأموال الصدقات ، وكُتَّاب للمغانم ، وكُتَّاب لما يعرض عليهم من الأمور ، ونحو ذلك .

ونفهم مما سبق أن أولئكم الذين عرفوا الكتابة في ذلك الزَّمن عرفوها من خلال الكتاتيب التي تعلموا فيها ، وبالذات في مجتمع المدن التجارية ، بما يعني أن نطاق انتشار الكتابة والكُتَّاب كان محدوداً للغاية ؛ أي أن مجتمعات البادية خلت منه ، لأنه ليس فيما لدينا من مصادر يدل على وجودها فيها .

وبمجيء الإسلام أصبح للعلم أهمية ، وصار «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» ، مما استوجب على المسلمين ضرورة الاتجاه لطلبه ، والسعي لتعلم أحكام الدين الإسلامي ، وتعلم القرآن الكريم لفرض تلاوته والتعبد به ، وذلك لأن القرآن الكريم هو أصدق الحديث وأحسنه ، فكان تعلمه أمراً ضرورياً . فقد روى الإمام أحمد في مسنده عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه ، قال : «خطبنا رسول الله صلى الله عليه وسلم فحمد الله وأثنى عليه ، ثم قال : أما بعد ، فإن أصدق الحديث كتاب الله» ، وعن أبي أمامة ، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : «من قرأ ثُلث القرآن فقد أوتي ثُلث النبوَّة، ومن قرأ ثُلثي القرآن ، فقد أوتي ثُلثي النبوَّة ، ومن قرأ القرآن كله فقد أوتي النبوَّة كلها»[9]، وقال خباب بن الارث : «تقرَّب إلى الله ما استطعت ، واعلم انك لست تتقرب إليه بشيء هو أحب إليه من كلامه» [10].

ولذلك أصبح معروفاً لدى المسلمين أن تعلُّم القرآن وتعليمه يجعل صاحبه خير الناس وأفضلهم ، روى الشيخان عن عثمان بن عفان عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : «خيركم مَنْ تعلم القرآن وعلَّمه»[11]، وصاروا يعتقدون أن الاشتغال بالقرآن خير من الاشتغال بصلاة النوافل . روى ابن ماجه في سننه من حديث أبي ذر : «لأن تغدو فتتعلم آية من كتاب الله خير لك أن تصلي مائة ركعة»[11].

ويهدف تعليم القرآن الكريم لصبيان المسلمين عنى المسلمون في الأقطار الإسلامية بإنشاء الكتاتيب فيها ، فكانوا يرسلون إليها أبناءهم ، ليتلقوا العلم على أيدي المعلمين .

وقد نشأت الكتاتيب في أول أمرها في بيوت المعلمين ، ثم أُلحقت بالمساجد فيما بعد ، ويرى أحد الباحثين أن أول ما ظهرت على يدي الحجاج بن يوسف الثقفي[12] ، ونحن نرى أنها ظهرت قبل ذلك لحاجة المسلمين لتعلم القرآن الكريم ، غير أن وظائفها تختلف من قطر إسلامي لآخر ، فقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى هذا الاختلاف بقوله : أهل المغرب يقتصرون في تعليم الولدان على القرآن فقط ، أما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن

والكتابة ، ويخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر والترسل وأخذهم بقوانين العربية ، وحفظها وتجويد الخط والكتابة ، أما أهل أفريقيا فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلاّ أنهم يركزون على القرآن دون العلوم الأخرى ، وأهل المشرق يعلمون الولد القرآن الكريم وصحف العلم وقوانينه[13].

وقال ابن عبد الوهاب أن الفاتحين العرب من الصحابة وتابعيهم لما فتحوا أفريقيا في أواسط القرن الأول للهجرة ، وحطوا رحالهم هناك ، كان أول ما أنشأوا الدور والمساجد ، ثم التفتوا إلى تعليم صبيانهم ، فاتخذوا لهم محلاً (كُتّاباً) بسيط البناء يجتمعون فيه لقراءة كلام الله العزيز ، لما كان لأولئك الأفاضل من العناية الكبرى بأمر دينهم القويم ، وهم القائمون بنشر دعوته المكلفون بركز دعامته ، سواء بين الأقارب أو الأباعد ومن أبناء الشعوب المغلوبة على أمرها أو المؤلفة قلوبها [14].

وذكر غياث بن أبي شبيب رواية عن سفيان بن وهب صاحب رسول الله (ص) ، فقال: كان سفيان يمر علينا ونحن غلمة بالقيروان فيسلِّم علينا في الكُتَّاب وعليه عمامة قد أرخاها من خلفه[15].

ومعروف أن مدينة القيروان في تونس كان أنشأها عقبة بن نافع ، سنة ٦٧٠م [16]، وأن دخول سفيان بن وهب إلى أفريقيا كان خلال عام ثمان وسبعين هجرية في خلافة عبد الملك بن مروان ، فَيُستفاد من هذا الخبر أنه لم يمض ربع قرن على تأسيس القيروان حتى وجد بها كتاتيب[17].

ومن المؤكد أن عدد الكتاتيب في الأقطار الإسلامية المختلفة كان يزداد بزيادة العمران ، وكان أبناء المسلمين يرتادونها لتعلم القرآن الكريم ومبادئ الدين الحنيف ، وبالتالي فإن طريقة تدريس كل ناحية تختلف عن الأخرى .

وها هو ابن العربي (ت ٥٤٣ هـ) يبين لنا طريقة التعليم عند أهل المشرق ، فقد قال في كتابه (الأحكام) ، «وللقوم في التعليم سيرة بديعة ، وهي أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب ، فإذا عبر المكتب أخذوه بتعلم الخط والحساب والعربية ، فإذا حذقه كله أو حذق منه ما قدر له خرج إلى المقرئ فلقنه كتاب الله فحفظ منه كل يوم ربع جزء أو نصفه أو حزباً حتى إذا حفظ القرآن خرج إلى ما شاء الله من تعليم أو تركه» .

ويبين لنا ابن خلدون في مقدمته، طريقة التدريس عند أهل المغرب وأهل الأندلس

فيقول[19] : «فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط ، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه ، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من شعر ولا من كلام العرب ، إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه ، فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعاً عن العلم بالجملة ..»

«وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو ، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم ، إلاّ أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسَّه ، ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلاً في التعليم ، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط ، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب ، ولا تختص عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه ، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة ، وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما وبرَّز في الخط والكتاب ، وتعلَّق بأذيال العلم على الجملة لو كان فيها سند لتعليم العلوم ، لكنهم ينقطعون عند ذلك لانقطاع سند التعليم في آفاقهم ، ولا يحصل بأيديهم إلاّ ما حصل من ذلك التعليم الأول ، وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعداد إذا وجد المعلم» .

«وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلاَّ أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه ، وعنايتهم بالخط تبع لذلك ، وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس ، لأن سند طريقتهم في ذلك متصل بمشيخة الأندلس الذين أجازوا عند تغلب النصارى على شرق الأندلس ، واستقروا بتونس ، وعنهم أخذ ولدانهم بعد ذلك» أ. هـ.

ويذكر الإمام الغزالي في كتابه الإحياء ما الذي يتعلمه الأطفال في (الكُتَّاب) في عصره، فيقول : يتعلم الأطفال في الكُتَّاب القرآن الكريم وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار، ويدرس الأحكام الدينية ثم الشعر ، ويحفظ الطفل من الأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله [20].

ونسير مع الزمن، ونتجه إلى اليمن، ونقف عند الكتاتيب التي تعلمنا فيها في طفولتنا في الخمسينيات من القرن العشرين ، ونتعرف على أنماط منها .

وصف الكتَّاب (المعلامة) كما رآها الباحث :

الكُتَّاب أو (المعلامة) هي عبارة عن غرفة ملحقة بأحد المساجد ، ولا تُقام أبنيتها في أماكنها المناسبة ، بل تُقام عادة في وسط القرية أو المدينة ، بين شغب الناس وصياح الحيوانات ، وقد يتكدس فيها الأطفال أو يحشرون داخلها على اختلاف أعمارهم وطبقاتهم الاجتماعية ، خاصة إذا كانت الغرفة ضيقة . يفترشون أرضها على حصير ربما تآكل معظمه من كثرة قعودهم عليه ، واحتكاك أجسامهم فيه ، وعلى دكة مرتفعة قليلاً من قاع الغرفة يجلس (سيدنا) مُعلم الكُتَّاب ، ليتميز عن سائر الأطفال ، وليتمكن من رؤيتهم جميعاً ، وبالقرب منه عصا صغيرة أو (خطرة) لينة ، وإلى جواره موقد من ثلاثة أحجار فوقها إناء من المدر المحروق يسمى (جمنة) مملوء بالماء ، ويوضع فيه قليل من قشر البن ، ثم يترك على النار حتى يغلي ، ليشرب منه (المعلم) بين الحين والآخر .

وفي بعض الحالات يخرج الأطفال ومعلمهم إلى الخلاء هروباً من الجوِّ الخانق في الغرفة ، فيجلسون تحت شجرة يستظلون بظلها ، أو يستظلون بظل جدار مرتفع عند اشتداد حرارة الشمس .

ولمعلم الكُتَّاب تسميات مختلفة تختلف باختلاف الأقطار والمناطق ، ففي اليمن مثلاً يُسَمَّى (سيدنا) في بعض المناطق، ويسمى (الفقيه) في مناطق أخرى ، وفي السعودية والإمارات يسمى (المطوِّع) ، وفي أقطار أخرى يُسَمَّى (المعلم) ، وهكذا .

ومما يجدر ذكره أن معلم الكُتَّاب لا تنحصر وظيفته في تعليم الأطفال القراءة والكتابة والقرآن الكريم فحسب ، بل تتجاوزها لأداء وظائف اجتماعية أخرى ، فقد أدى دوراً إرشادياً يتمثل في الدعوة إلى الاهتمام بالأبناء وتربيتهم وتوجيه المجتمع في أمور الدنيا والدين ، كما أدى وظيفة الفصل بين الخصوم وإصلاح ذات البين ، وتوثيق العقود والمعاملات، وحل بعض المشكلات الاجتماعية ، إلى جانب إمامة الناس في الصلاة والخطابة في الجامع .

نظام التعليم في الكتَّاب باليمن :

في صباح كل يوم دراسي يفتح (الكُتَّاب) أبوابه لاستقبال الأطفال ، فيتقاطر إليه الأطفال منذ الصباح الباكر ، يأتون من القرى المختلفة ؛ إذ ربما يكون هو الوحيد في

البلدة ، ويدخل الأطفال إلى (الكُتَّاب) واحداً بعد الآخر ، في الوقت الذي يكون فيه (المعلم) في مكانه في الدَّكة ، وفي هذه الحالة يدفع إليه كل واحد منهم ما حمله معه من (صبوح - إفطار) أو نقود أو هدية ، بعد أن يكون قد صافحه وقبَّل يده ، ورأسه ، وركبته ، اظهاراً للاحترام والتقدير ، ثم يأخذ كل طفل مكانه في أرض الغرفة ، ليبدأ في قراءة درسه في اللوح أو الجزء أو الختمة ، وبعد أن يتكامل توافد الأطفال في (الكُتَّاب) يبدأ المعلم بتوزيع (الصبوح) الذي أحضره الأطفال من بيوتهم ، فيغطي كل واحد منهم قرصه الذي كان قد أحضره بعد أن يكون قد أخذ شيئاً منه ، ثم يأذن للأطفال بالخروج إلى (الصَّفا) أو (الصلَّبة) ليتناولوا فطورهم خارج الغرفة ، فيتسارع الأطفال للخروج، وفي الخارج يجلس كل طفل ليأكل صبوحه إما منفرداً أو مع زملائه .

وليس هناك برنامج للتعليم في (الكُتَّاب) ولا أوقات محددة للدراسة ، بل يخضع برنامج الدراسة لاجتهادات المعلم وقدرات الأطفال ، ويغلب على التعليم الأداء الجماعي ، وقد يلجأ المعلم أحياناً للأداء الفردي مع بعض الأطفال المميزين ، ويظهر التميز في حالتين إما أن يكون الطفل ذكياً سريع الاستيعاب بحيث يحتاج إلى عناية خاصة ، أو أن يكون متخلفاً عن زملائه ، وفي هذه الحالة يُطلب إلى التلميذ الذكي أن يراجع مع زميله المتخلف. وقد يلجأ المعلم أحياناً إلى التعليم الفردي مع بعض الأطفال الذين يجزلون له العطاء ، أو يقدمون له بعض الهدايا ، وهؤلاء عادة يكونون من أُسر ميسورة إلى حدٍّ ما .

ولما كان الأطفال ليسوا في مستوى واحد من حيث القراءة ، فإنه يصعب على المعلم أن يعنى بهم جميعاً ، لأن كل واحد منهم في ناحية من المصحف ، ولذلك يلجأ إلى أسلوب يشغل به زيداً بعمرو ، حيث يُكَلِّف الكبير بتعليم الصغير ، وهكذا يتخلص من عمل مرهق ، وفي بعض الحالات يستعين بأحد أبنائه ليحل محله [21].

وسائل التعليم في الكتّاب باليمن :

لما لم يكن في (الكُتَّاب) مصاحف كافية ، ولا توجد فيه سبورات وطباشير ، أو أي نوع من الوسائل التعليمية المعروفة ، فقد كانوا يستخدمون لوحاً من الخشب ، يصنع محليًا ، تتم تسويته بالفارة لكي يصير أملساً ، حتى يمكن الكتابة عليه بسهولة ، ويوضع في أعلاه قرن مثقوب فيه خيط ليعلَّق به اللوح أو ليسهل حمله ، عند الذهاب إلى (الكُتَّاب)

والعودة منه ، ويطلى هذا اللوح بالنيلة ، ثم يكتب عليه بالنورة البيضاء ، أو يطلى بالنورة ويكتب عليه بالحبر الأسود المأخوذ من المحبرة .

والمحبرة هي (الدواة) توضع فيها (الزِّية) المصنوعة محلياً ، و(الزِّية) هي قطعة قماش صغيرة من القطن ، مغموسة بسائل أسود مصنوع من (السَّابلة) المتولدة عن تراكم دخان سراج (الكيروسين) في الجدار ، حيث يتم تجميعه في قصعة ثم يضاف إله ماء (الصَّبر) ثم يغلى جيداً على النار حتى يفور ، ثم يمزج بمسحوق (الحُطُم) والذي هو الفحم الحجري، ثم يخلط بقليل من الماء ، ليتحول إلى سائل ، وبعد ذلك يُصب هذا السائل على (الزِّية) في المحبرة ، لتساعد على التحكم في الحبر عند الكتابة .

وتتم الكتابة بقلم مصنوع من (اليراع) بعد أن يكون قد سوى بالسكين وعمل له شق صغير في نهايته ، لتسهيل عملية جريان الحبر في القلم .

ويقوم المعلم بمهام تدريب الأطفال على صنع الحبر ، كما يتولى تدريبهم على صنع القلم بأنفسهم ، وكذا تدريبهم على الكتابة في اللوح ؛ حيث يبدأ بكتابة الحروف .. بضعة حروف من الحروف الهجائية ، ثم يطلب إلى التلاميذ كتابة بقية الحروف ، بنقلها من ألواح زملائهم .

وعندما يتأكد المعلم أن الطفل قد استكمل كتابة كل الحروف، يبدأ المعلم بتدريب التلاميذ على عملية التهجي ، برفع الصوت عند النطق بكل حرف . وفي هذه الحالة ربما تتداخل أصوات الأطفال بشكل فوضوي ؛ حيث يظل الأطفال يرددون نطق أصوات حروف لا معنى لها ، أو كلمات لا يفقهون معانيها [22].

من آداب التعلُّم في الكتَّاب :

للتعلم في (الكُتَّاب) آداب ينبغي على المتعلم الالتزام بها ، وعلى المعلم الحث عليها ، وأن يكون قدوة لتلاميذه في التقيد بها . ومنها ما يلي :

١ - لا يجوز الاستهانة بما يكتب من القرآن الكريم على اللوح ، ويراعى ذلك عند محوه ، فلا يسمح بمحوه بالقدم ، فقد جاء في الأثر عن أنس بن مالك رضي الله عنه أنه قال: «إذا محت صبية الكُتَّاب «تنزيل من رب العالمين» من ألواحهم بأرجلهم، نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقى الله على ما يلقاه عليه» .

٢ - عند محو الكتابة من اللوح لا يجوز صب الماء على الأرض، لأنه ماء طاهر لاحتوائه على كلام الله ، بل يجب صبه في حفرة . فقد روى أنس رضي الله عنه أن المؤدب على عهد الأئمة أبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم كانت له إجّانة (أي قصعة) وكل صبي يأتي كل يوم بنوبته ماءً طاهراً فيصبونه فيها ، فيمحون به ألواحهم ، قال أنس : ثم يحفرون حفرة في الأرض فيصبون ذلك الماء فيها فينشف»[23].

٣ - إذا تمزق شيء من المصحف أو الأوراق التي تحوي آيات من القرآن الكريم ، لا يجوز رميها على الأرض بل يجب إحراقها .

٤ - لا يجوز للمعلم أن يلجأ إلى ضرب الصبيان ، إلاّ لغرض تأديبهم ، وفي جميع الحالات لا يزيد على ثلاث ، إلاّ أذن الأب ، وجاء في الأثر أن رجلاً يدعى سيف بن محمد، قال كنت جالساً عند سعد الخفاف ، فجاءه ابنه يبكي فقال : يا بني ، ما يبكيك؟ قال : ضربني المعلم ، قال : أما والله لأُحدثنكم اليوم ، حدثني عكرمة عن ابن عباس قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : «شرار أمتي معلمو صبيانهم أقلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين».

٥ - لا يجوز للمعلم أن يشتغل عن الصبيان، إلاّ أن يكون في وقت لا يعرِّضهم فيه ، فلا بأس أن يتحدث وهو في ذلك ينظر إليهم ويتفقدهم .

٦ - ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه .

٧ - لا يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض في الأذى ، وإنما عليه أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً ، أو كان الاعتراف ، إلاّ يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق [24] .

طريقة التعليم في الكتّاب :

يبدأ الطفل في التدرُّب على مسك القلم ، كيف يستخدم اللوح ، ثم يبدأ بتهجي حرف الهجاء (ألف ، باء ، تاء ... إلخ) حتى يحفظ أسماءها عن ظهر قلب ، ثم ينتقل إلى المرحلة الثانية ، وهي قراءة هذه الحروف مرتبة بحسب تسلسلها وترتيبها المعروف ، ويقرأوها من اللوح الخشبي الذي معه ، بعد أن يكون المعلم قد كتب عليه حروف الهجاء ، أو استعان بأحد الأطفال في كتابتها ، وخلال هذه العملية يتم التعرف على أشكال الحروف وصورها

المختلفة ، وأصواتها ومخارجها عن طريق ترديد الأصوات خلف المعلم ، وتحديد موضع الحرف المصوَّت ، وتتم هذه العملية بصورة فردية أو جماعية ، فتعلو أصوات الأطفال مرددة : (آ ، إي ، أو) ، (باء ، بي ، بو) .. إلخ ، وبعدها ينتقل إلى خطوة أخرى وهي التعرف على الحروف من حيث الإعجام والإهمال ، فيقول : (ألف لا شيء له ، باء نقطة من تحت ، تاء نقطتان من فوق ، ثاء ثلاث نقاط من فوق) ... إلخ . ثم ينتقل إلى خطوة أخرى يتعرف فيها على الحركات فيقول : (باء نصبة ، باء خفضة ، باء رَفعة) .. إلخ .

وبعد أن يتأكد المعلم أن الطفل قد تعرَّف على أشكال الحروف ، وحفظ صورها وأصواتها وترتيبها الهجائي وحركاتها ، ينتقل بعدها إلى مرحلة جديدة ، وهي كتابة الحروف ؛ حيث يطلب المعلم إلى الطفل أن يكتبها على اللوح ، ويأمره بمسحها إن رأى فيها اعوجاجاً أو خطأ ، وهكذا يكرر العملية حتى يتأكد من اتقانه للكتابة .

وبعد هذه العملية ينتقل المعلم لتدريب الأطفال على قراءة الكلمات ، فيبدأ بتدريبهم على قراءة (أبجد ، هوز ، حطي) .. إلخ ، ثم قراءة سورة الفاتحة ، وحفظها ، ثم ينتقل بعدها لقراءة قصار السور بصورة متدرجة ، ويكرر ذلك مرات عدة كل يوم ، حتى يحفظ الطفل السور من كثرة التكرار ، ولكنه يبقى غير قادر على تهجي الحروف ، لأن ذلك يحتاج إلى عملية تدريب أخرى في مرحلة لاحقة [52].

أوقات الدراسة في الكتّاب :

تبدأ الدراسة في الكُتَّاب منذ الصباح الباكر ، وتستمر حتى وقت صلاة الظهر ، وعند ذاك يسمح للأطفال بالعودة إلى بيوتهم لتناول وجبة الغداء ، بعد أن يكون قد أدوا صلاة الظهر جماعة كنوع من التدريب العملي على الصلاة ؛ حيث يقوم أحدهم بالإمامة والآخرون خلفه . أما المعلم فإنه يصلي في مسجد القرية أو الحي ، وفي المسجد يؤمهم لصلاة الجماعة ، وبعد الصلاة يذهب لبيته لتناول الغداء ، أو يذهب مع أحد المصلين ليتغدى في ضيافته ؛ حيث يتناول المصلون في استضافة المعلم ، وبذلك يؤمنون له لقمة العيش الضرورية ، مكافأة له على تعليم صبيانهم ، وربما يحصل من مضيفه على بعض الهبات والهدايا ، خاصة أنه لا يتقاضى أجراً على عمله ، إلاَّ من بعض الهبات والهدايا والإكراميات التي يحصل عليها من أولياء أمور الأطفال . ويزداد الكرم يوم الزينة [26].

يوم الزينة :

عندما يكون الطفل قد وصل في القراءة أو الحفظ إلى نهاية جزء (عمَّ) أو ختم القرآن، يعمل له أهله وليمة بهذه المناسبة يُدعى إليها زملاؤه والمعلم ، ويحتفلون ابتهاجاً بيوم الزينة؛ حيث يتزين الطفل المحتفى به في هذا اليوم ، ويلبس الثياب الجديدة ، ويقدم له أهله الهدايا المناسبة تشجيعاً له على نجاحه .

ويُعتبر يوم الزينة بالنسبة لأطفال الكُتَّاب يوماً مشهوداً ، ففيه تتعطل الدراسة ، ويتحررون من روتين اليوم الدراسي ، ويدعون إلى وجبة دسمة . كما يعتبر هذا اليوم بالنسبة للمعلم بمثابة يوم الجائزة ، فهو يتوقع في هذا اليوم الحصول على مكافأة مجزية من ولي أمر الطفل الناجح ، ومن أفراد عائلته ، لأنه وفق في الوصول بابنهم إلى إنهاء جزء من القرآن أو مكَّنه من ختم القرآن .

أما بالنسبة للطفل المحتفى به ، فيعتبر يوم الزينة بالنسبة له ، بمثابة عيد ، يحظى فيه بالعناية والرعاية والاهتمام من الجميع ؛ حيث يظهر أمام زملائه بأبهى ملابسه وأجملها ، فترتسم البسمة على وجهه ، وتظهر الفرحة في وجدانه ، خاصة في اللحظات التي يجد نفسه متصدراً موكباً من الأطفال في طريقهم إلى بيته ليحلوا ضيوفاً عليه ، وتزداد بهجته عندما تتعالى هتافات الأطفال إشادة به ، وبمعلمهم المخلص ، خاصة بعدما يقوم أمام ولي أمره وأهله بتلاوة سورة الفاتحة وما تيسر من سورة البقرة أو النبأ .

ويبدو الطفل في هذه اللحظة في غاية السعادة، لأنه أثبت أمام أهله أنه قد كان مجداً ، يستحق التهاني والتبريكات والمكافأة منهم .

وإذا كانت عائلة الطفل ميسورة ، فإنه يحصل على مكافأة قيمة ، وفي الوقت نفسه يحصل زملاؤه على بعض الهدايا ، أو يوزع عليهم التمر أو الحلوى .

وفي خضم هذا الحفل الصاخب ترتفع الأصوات بالدعاء للطفل وللمعلم ولأبيه وأمه وكافة أفراد أسرته ، ويُسَمَّى هذا الدعاء بالتغفيرة ، لأنه يبدأ بقولهم : «غفر الله لسيدنا معلمنا ولوالديه ، ولوالدينا ولمن جئنا إليه» ، وهكذا وبعد التغفيرة يتقدم والد الطفل وأفراد أسرته لمصافحة المعلم ، شاكرين له جهوده ، ثم يقدمون له الهبات والهدايا تقديراً له ، واعترافاً بجهوده ، ثم يقود الأطفال بعد ذلك في صف منتظم عائداً بهم إلى الكُتَّاب على النحو الذي جاؤوا به .

الثواب والعقاب في الكتّاب :

للكُتّاب آدابه وقوانينه التي لا يسمح للأطفال التهاون فيها أو اختراقها ، ومنها :

١ – عدم التغيب عن الكُتّاب أو الخروج منه إلاّ لعذر .

٢ – الكبير يعطف على الصغير ، والتزام الهدوء من الجميع .

٣ – الوفاء بحق المعلم واحترامه .

٤ – الامتثال للأوامر والتوجيهات الصادرة من المعلم .

٥ – العناية بالدروس .

ومن يحاول الإخلال بهذه القوانين يتعرض لواحد من العقوبات الآتية :

١ – الطفل الممتنع عن الحضور إلى الكُتّاب يرسل له المعلم مجموعة من الأطفال لإحضاره بالقوة ، ولا يكون ذلك إلاّ بعد التشاور مع ولي أمره .

٢ – الطفل الذي يتعمد التأخر عن الكُتّاب ، يؤنب ، وإذا تكرر تأخره ، يُضرب ضرباً خفيفاً ، بعد إبلاغ ولي أمره بتكرار التأخر .

٣ – الطفل الذي يهرب من الكُتّاب يُعاقب بحبسه في الكُتّاب بعد الدوام لبعض الوقت ، أو يأتي لأخذه ولي أمره .

٤ – الطفل الذي لا يحفظ الدروس يربط على جذع شجرة لفترة .

٥ – الطفل الذي لا يحترم المعلم يضرب بالعصا على القدمين .

٦ – الطفل الذي يعتدي على زميله يضرب بالعصا على يديه .

٧ – الطفل الذي لا يمتثل للأوامر ، يُعاقب بالوقوف في الشمس لفترة .

٨ – الأطفال الذين يحدثون شغباً يعاقبون بالوقوف مع إمساك الأذنين باليدين ، ثم أمرهم بالطلوع والنزول وهم وقوف .

٩ – الطفل المشاغب يستدعي ولي أمره ، وفي حالة الكرار يُضرب بالعصا ، أما الثواب في الكُتّاب فيتمثل في الآتي :

١ – الإشادة والمديح للطفل المجد والمجتهد .

٢ – الاحتفال بيوم الزينة للطفل الذي ختم القرآن أو جزء عمَّ .

٣ – التشجيع عند القيام بعمل متميز .

أثر الكتاتيب في الواقع التربوي :

لقد أسهمت الكتاتيب في الواقع التربوي إسهاماً كبيراً رغم تخلف أساليب التعليم فيها ، ويتمثل هذا الإسهام في كونها لعبت دوراً مهماً في التخفيف من الأمية والتقليل من انتشارها في بعض المجتمعات الإسلامية ، فهي وإن كانت لم تستطع القضاء النهائي على الأمية ، إلاّ أنها ساعدت إلى حدٍّ ما على إيجاد طائفة من الناس الذين يحسنون القراءة والكتابة بمستويات متفاوتة ، بما مكّن بعضهم من الالتحاق بحلقات الدرس في المساجد ، أو الانضمام إلى الأربطة العلمية ، أو دخول المدارس النظامية .

وللكتاتيب فضل كبير على الواقع التربوي، لأنها مهدت الطريق للالتحاق بالمدارس والمعاهد ؛ حيث كان خريجو الكتاتيب عندما يلتحقون بالمدارس يكونون أكثر من غيرهم قدرة على القراءة والكتابة والتعبير . كما أنهم يكونون على دراية بعض الشيء ببعض الأمور المتعلقة بالعبادة كالوضوء والصلاة وأحكامها ، والصيام وشروطه ، ويكونون أكثر من سواهم انضباطاً للنظام وتميزاً في السلوك ، لأن الكتاتيب دربتهم على أنماط من السلوك الإسلامي .

ويمكن القول إن الكتاتيب على بساطتها ، ظلت لقرون تُنير الطريق للمسلمين في أحلك الظروف ، وعن طريقها قرأ كثير من المسلمين القرآن الكريم ، وعرفوا بعض أحكام الدين الإسلامي الحنيف ، فلها الفضل في نشر الإسلام في بعض الأقطار والحفاظ على الهوية الإسلامية في العالم .

الهوامش والمرجع :

1 – لسان العرب ، مادة كتب .
2 – القاموس المحيط ، مادة كتب .
3 – الأغاني ، ج 5 ، ص 3 .
4 – عبد الله فياض ، تاريخ التربية عند الإمامية ، ص 58 ، بغداد، 1972 م.
5 – صحيح البخاري ، ج 54 ، ص 131 .
6 – ابن هشام ، السيرة النبوية ، ص 376 ، الحلبي بالقاهرة، 1936 م.
7 – انظر : ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، 2114 ، ليون .
8 – انظر : السيوطي ، الإتقان ، 157 ، 158 ، القاهرة ، 1935 م .
9 – كنز العمال ، 1 / 524 ، حديث رقم 2348 .

10 – أبو عبيدة ، فضائل القرآن ، 8 – أ .
11 – روى الحديث البخاري والترمذي وأحمد وأبو داود .
12 – عبد الله عبد الدائم ، التربية عبر العصور ، دار العلم للملايين ، ص 146 ، ط 4 ، 1973 م .
13 – مقدمة ابن خلدون ، ط 10 ، ص 1038 – 1041 .
14 – حسن حسني عبد الوهاب ، مُحقق كتاب آداب المعلمين ، لمحمد سُحنون ، ص 33 ، دار بو سلامه ، تونس .
15 – ابن ناجي ، معالم الإيمان ، تونس ، 1320 هـ 1 / 120 .
16 – الموسوعة العربية الميسرة ، ص 1411 .
17 – حسن حسني عبد الوهاب ، مرجع سابق ، ص 34 .
18 – ابن العربي ، أحكام القرآن ، مصر ، ج 2 ، ص 291 ، 1342 ، 1344 هـ .
19 – مقدمة ابن خلدون ، ط 10 ، ص 1038 – 1041 .
20 – محمد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج 3 ، 57 .
21 – علوي عبد الله طاهر ، مدخل لدراسة الفولكلور اليمني ، مخطوط ، ص 87 .
22 – نفسه ، ص 90 .
23 – المخصص ، لابن سيدة ، 5 ، 58 .
24 – ابن سحنون ، كتاب آداب المعلمين ، ص 98 – 118 .
25 – علوي عبد الله طاهر ، مرجع سابق ، ص 96 .
26 – نفسه ، ص 94 .



- نحو فهم أفضل لاتفاقية حقوق الطفل في ضوء أحكام الشريعة

د. عبد الحميد الأنصاري

- الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني

د. أحمد اليازجي

- التربية الجمالية للطفل

آيات ريان

- التليفزيون واكتساب السلوك العدواني

وعد الأمير

نحو فهم أفضل لاتفاقية حقوق الطفل في ضوء أحكام الشريعة

د. عبد الحميد الأنصاري ✿

يعيش العالم عصر حقوق الطفل، متمثلاً في ذلك الاهتمام المتزايد بتوفير جميع صور الرعاية للأطفال أملاً في مستقبل أفضل وعالم أسعد . وتأتي أهمية مرحلة الطفولة في كونها أهم مراحل نمو الفرد وتكوين شخصيته وإطلاق مواهبه وقدراته؛ سواء من حيث قدرته على الاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي في تكوين أسرة سليمة أو من حيث قدرته على المساهمة الإيجابية في بناء الوطن .

وبقدر نجاحنا في توفير الرعاية المتكاملة لأطفالنا يكون نجاحنا في ضمان جيل قوي منتج ومبدع .

ولقد كانت الأديان السماوية وبخاصة الإسلام، سباقة إلى إقرار حقوق الطفل ، وتميزت الشريعة الإسلامية بالاهتمام بحقوق الطفل من قبل أن يولد ، وقبل أن يكون جنيناً في بطن أمه عندما أرشد الزوجين إلى إحسان الاختيار ، كما تميزت بفكرة وجوبية هذه الحقوق على الوالدين ثم المجتمع ثم الدولة .

اتفاقية حقوق الطفل

في 1989/11/30 اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة بالإجماع اتفاقية حقوق الطفل ، وسبقت هذه الاتفاقية ، مواثيق دولية منها : إعلان جنيف لحقوق الطفل 1922 ، وإعلان حقوق الطفل 1959/11/20 ، كما وردت هذه الحقوق في الإعلان العالمي لحقوق

✿ عميد كلية الشريعة والقانون / جامعة قطر .

الإنسان 1948 ، وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة 10) 1996/12/16 م .

ولكن هذة الاتفاقية تتميز بميزتين أساسيتين :

الأولى: شمولها لجميع حقوق الطفل المادية والأدبية ، سواء من حيث حمايتها ، أو توفير الخدمات اللازمة من أجل نمو الطفل صحياً وثقافياً وروحياً أو من حيث تمكينه من المشاركة بآرائه أو من حيث توفير البيئة السليمة والآمنة التي تُتيح له تنمية قدراته العقلية والأخلاقية والروحية .

كما تميزت الاتفاقية في تأكيدها ضرورة مراعاة مصالح الطفل الفضلى في كل الإجراءات المتعلقة بالطفل (المواد 3 ، 9 ، 18) .

الثانية: وضعت الاتفاقية ، ولأول مرة ، آلية لمراقبة تطبيق أحكامها على المستوى الدولي ، عن طريق إنشاء لجنة معنية بحقوق الطفل مكونة من (10) خبراء تقوم بمراقبة مستويات التطبيق ، وتقيم حواراً متصلاً بهدف تعزيز حقوق الطفل وزيادة وعي الناس بحمايتها ، كما تقوم برصد التقدم الذي تحققه الدول الملتزمة بتقديم تقاريرها إلى اللجنة خلال سنتين من بدء نفاذ الاتفاقية ثم بصفة دورية كل 5 سنوات ، وفي ضوء هذة التقارير تقوم اللجنة بتقديم توصياتها إلى الحكومات وإلى الجمعية العامة .

التوقيع والمصادقة

حظيت الاتفاقية بإجماع دولي ، إذ وقع عليها في أول يوم في 1990/1/26 ، ستون دولة، وهو رقم قياسي ، ودخلت حيز التنفيذ في 1990/11/30 ، وفي الذكرى العاشرة 1999 تمت مصادقة معظم الدول عليها .

كما وقعت جميع الدول العربية ثم صادقت عليها ـ عدا الصومال ـ وكانت مصر أول دولة عربية عام 1990 ، والإمارات آخرها عام 97 ، أما قطر فقد وافقت في 1992/10/28 وصادقت في 1995/7/12 م .

التحفظات والمخاوف

أبدت معظم الدول العربية تحفظات أو إعلانات أو بيانات تفسيرية عند التوقيع

والمصادقة ، وتنوعت هذه التحفظات في تحفظات عامة أو محددة أو جمعت بينهما ، ومن الدول التي أبدت تحفظاً عاماً السعودية وقطر وجيبوتي ، وكانت صيغة قطر (الموافقة مع التحفظ بشكل عام إزاء أي نصوص تتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية) .

أما التحفظات المحددة فقد انصبت على المادة (7) التي عدلت إلى (14) المتعلقة بحرية الدين ، والمادتين (10 و 11) المعدلتين إلى (20 و 21) والمتعلقتين بالتبني .

وبالرغم من الجهود المبذولة في القراءة الأولية لمشروع الاتفاقية في مؤتمر الإسكندرية نوفمبر 1988 ، ثم في اجتماعات جنيف التي حضرها الإمام الأكبر في 1988/11/29م من قبل الوفود العربية والإسلامية ، لإعادة الصياغة النهائية في القراءة الثانية وبخاصة جهود الوفدين المصري والمغربي نيابة عن 50 دولة إسلامية ؛ حيث قاما بإدخال التعديلات النهائية على المواد محل التحفظ ، بهدف مواءمتها مع أحكام الشريعة ، إلا أن تحفظات الدول العربية استمرت برغم كل تلك المساعي التي أخذت بعين الاعتبار المخاوف العربية والإسلامية أثناء مناقشة المسودة النهائية عبر إيجاد صيغة توفيقية .

هذه المفارقة دعت المراقبين إلى الاستغراب الشديد الذي لم يجدوا له تفسيراً إلا المبالغة في الحذر، وتغليب جانب الاحتياط ، وهما أمران منتقدان على المستوى الدولي، وبخاصة أن أساسهما توهمات ومخاوف لا سند لها ، وهو عمل لا يخدم الإسلام بأي حال بل يترك انطباعاً سلبياً عند الآخرين من غير المسلمين بأن الشريعة تمثل عقبة أو قيداً معوقاً أمام الكثير من الاتفاقيات الدولية التي تهدف إلى حماية حقوق الإنسان ، وبالخصوص الفئة الأضعف ، ويضعنا نحن المسلمين في وضع حرج أمام العالم ، مع أن ديننا يقوم على رفع الحرج ، بل أن كثرة هذه التحفظات المنسوبة إلى الشريعة والتي لا تقوم على أساس صحيح ، تتناقض مع ما هو مقرر من صلاحية شريعتنا لكل زمان ومكان ومجتمع ، وقدرة مبادئه على الوفاء باحتياجات البشر واستيعابها للمتغيرات الدولية والمجتمعية المتجددة .

إن أبرز التحفظات المنسوبة إلى الشريعة إنما ترد على (3) مواد - فهل - حقاً تُشَكل هذه المواد مخالفة لمبادئ الشريعة؟. لنستعرضها ، ونرى موقفها :

أولاً: المادة (14) الفقرة (1) [تحترم الدول الأطراف حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين] هناك فهم شائع بأن هذه الفقرة تعطي للطفل حق اعتناق الدين الذي يريده بغض النظر عن معتقدات الوالدين والمجتمع ... ولكن لننظر في تفسير هذه

الفقرة كما ورد في الدراسة التحليلية لمواد الاتفاقية الصادرة من الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ؛ إذ يقول :

(التنصيص على ضرورة احترام الدول الأطراف حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين ، الغرض منه تجنيب الطفل من (طرف الدولة) لأي شكل من أشكال القمع أو التعبئة الأيديولوجية والفكرية . والطفل كأي كائن بشري آخر إذ يحتاج إلى معانقة البعد الروحي ، تعميقاً لوجدانه وتنمية لأحاسيسه ومشاعره ، فإن هذا الاحتياج ينبغي أن يتوصل إليه الطفل **بقناعات عبر الأساليب التربوية السليمة لا عبر استعمال أساليب الضغط** أو الإكراه أو القمع ، ولا يوجد في اعتقادنا في الأنظمة القانونية السائدة في البلدان العربية ما يفيد إجازتها لمثل هذا الأسلوب) .

فهل في هذا التفسير ما يتعارض مع معطيات الدين ، أليس مضمون هذا المادة هو ما يتفق تماماً مع الآيات التي تمنع الإكراه في الدين «**لا إكراه في الدين**» - البقرة 256 ، بل حتى الرسول (صلى الله عليه وسلم) لا يكره أحداً على الدين «**أفأنت تُكرِه الناس حتى يكونوا مؤمنين**» - يونس 99 .

إن النص هنا قصد به أساساً منع الدولة القمعية والتسلطية والشمولية ، كما في النظم الشيوعية والنازية والفاشية من التسلط على الأطفال لتغيير معتقداتهم وأفكارهم عبر عمليات غسيل المخ التي تمارَس في معسكرات التنشئة والتي كان ضحاياها أطفال المسلمين في الدرجة الأولى .

بل إن هذا النص لا يمنع الوالدين أو الأوصياء القانونيين حق توجيه أطفالهم حسب معتقداتهما وثقافتهما ؛ ولكن عبر الوسائل التربوية والتنشئة الطبيعية السليمة ، ووفق الأصول والقيم الثقافية والقواعد الاجتماعية السائدة ، وانطلاقاً من هذا المعنى ، نجد الفقرة (2) من المادة نفسها ، تقول (تحترم الدول الأطراف حقوق وواجبات الوالدين .. في توجيه الطفل في ممارسة حقه بطريقة تنسجم مع قدرات الطفل المتطورة) فإذن حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين هو حق يمارس بتوجيه من الوالدين ووفق قدرات الطفل المتطور ووفق المحيط الخارجي الذي يعيش فيه الطفل ؛ أي المحيطين العائلي والاجتماعي .

يقول الله تعالى «**ووصينا الإنسان بوالديه حسناً ، وإن جاهداك لتشرك بي ما**

ليس لك به علم فلا تطعهما » ـ العنكبوت 7 ـ فالعنف ممنوع ولكن التوجيه والتربية من حق الأبوين لا محالة ، وهؤلاء الذين فسَّروا الفقرة الأولى في غيبة الفقرة الثانية من المادة نفسها ، إنما وقعوا في خطأ في التفسير ، والمقصود أساساً منع تسلط الدولة على معتقدات الأطفال في غيبة الأسرة بحيث تسلبهم حق الاختيار ، وتسلبهم حق تربية أولادهم وفق معتقداتهم .

ثانياً : (المادتان 20 و21)

تتحدث المادتان عن ضمان الدولة للرعاية البديلة للطفل المحروم من بيئته العائلية ، وهذه الرعاية البديلة تتمثل في جملة أمور منها :

الحضانة أو الكفالة الواردة في القانون الإسلامي ، أو التبني أو عند الضرورة الإقامة في مؤسسات مناسبة لرعاية الأطفال ، بحيث تخير الدول المختلفة حسب أنظمتها القانونية المختلفة في الأخذ بما تراه ملائماً حتى لا يبقى طفل بدون رعاية عائلية ، وليس في نصوص المادتين ما يلزم الدول العربية والإسلامية الأخذ بنظام التبني المحرم شرعاً ولا حتى الاعتراف به ، وهذه صيغة توفيقية لابد منها في الاتفاقيات الدولية ؛ حيث إن نظام التبني معترف به من قبل الدول غير الإسلامية، مقابل نظام الكفالة في الدول الإسلامية ، وليس من حقنا أن نعترض على الآخرين فيما يرونه مناسباً لهم ، كما أنه ليس من حق الآخرين أن يعترضوا علينا فيما هو من ثوابت ديننا، واحترام الخصوصيات الثقافية بين الأمم والشعوب والحضارات أمر غير قابل للمناقشة . فإذن لا يلزم من التوقيع أو المصادقة ورفع التحفظ العام أو الخاص ، أي إقرار بنظام التبني ؛ لأن الأمر جوازي او اختياري ، ونصوص التبني وضوابطه إنما تلزم الدول التي تأخذ بهذا النظام فقط .

وهكذا انتهي إلى القول بأنه لا يوجد أي وجه للتعارض بين مواد الاتفاقية ومبادئ الشريعة الغراء ، بل إن شريعتنا الخالدة بروحها السامية وأهدافها الإنسانية ومقاصدها العليا ، تعزز توجهات وأهداف الاتفاقية في توفير الرعاية الخاصة والمساعدة اللازمة للطفل، وفي حفظ حقوقه وحمايته وفي تنمية شخصيته وتطوير طاقته وفي إعداده على تربية تقوم على المثل العليا من التسامح والحرية والمساواة والإخاء والكرامة والسلام؛ حتى يعيش أطفالنا حياة عائلية تسودها أجواء السعادة والمودة والتكافل ؛ بل إن شريعتنا

الغراء سبقت الاتفاقية في تقرير هذه الحقوق ، وسبقت في إلزام الوالدين والدولة بتوفيرها وحمايتها ، بل إن شريعتنا كانت أكثر شمولاً حين قررت حقوقاً للأطفال من قبل أن يولدوا عند تكوين الأسرة ابتداءً ، وفي المرحلة الجنينية بعد ذلك . انتهي إلى هذه النتيجة وأنا دارس لمبادئ الشريعة ودارس لمواد الاتفاقية باستفاضة ؛ **ولذلك أدعو الدول التي تحفظت تحفظاً عاماً أو محدوداً إلى رفع التحفظ** ، وهذا يزيد من مسئولية اللجان والجمعيات المعنية بحقوق الطفل نحو زيادة وعي الناس وتثقيفهم وتبديد مخاوفهم تجاه الاتفاقية وبخاصة المواد محل التحفظ ، ومن شأن هذا الوعي وإحسان الفهم ، ترسيخ قناعة مجتمعية واسعة بأهمية الاتفاقية وأهمية الالتزام بها . إننا نريد الخير لأطفالنا ونريد لهم أن يحيوا حياه طيبة ليكونوا منتجين ومبدعين في خدمة دينهم ووطنهم ، متواصلين مع غيرهم ، منفتحين على عصرهم ومعارفه وعلومه واكتشافاته . وإن أخطر ما يمكن أن تُصاب به الاتفاقية هو تسييسها من قِبَل أحزاب وجماعات ودول بهدف تحقيق مصالح حزبية أو سياسية أو أيديولوجية ، فالحذر كل الحذر من التسييس في أمور تتعلق بمصالح أطفالنا ، وجيل المستقبل المأمول ، الجيل الذي نتمنى ونسعى ليكون أفضل .

الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني

د. أحمد اليازجي ✿

عانى الشعب الفلسطيني منذ العام 1948 من ويلات الحروب والتشرد ؛ حيث انتزع من أرضه وانتهكت حقوقه الإنسانية لا سيما حقه في وطن حر كشعوب الأرض جميعاً .

لقد كافح الشعب الفلسطيني، وعلى مدى العقود التي تلت نكبتهم ، من أجل استرداد حقوقه، وقدم مئات الألوف من الشهداء والضحايا والتضحيات الجسام . لم يكن الأطفال بعيدين عن هذه المعاناة ، فقد كانت حياتهم اليومية في ظل الاحتلال الإسرائيلي (خصوصاً خلال فترة الانتفاضة الأولى التى امتدت من العام 1987 إلى 1994) بالغة الصعوبة وتركت أثاراً مدمرة على الجيل بأكمله .

فقد قتلت قوات الاحتلال 276 طفلاً تحت سن 17 من بينهم 70 طفلاً دون سن 13 ، أصيب أكثر من 10000 طفلاً بإصابات بالغة أدت في معظمها إلى إعاقة دائمة فضلاً عن التأثيرات النفسية للعنف والعدوان والتي تمثلت في تغيرات سلوكية بالغة الخطورة ؛ الميل إلى العنف والقلق والإحباط والإحساس بالضياع وعدم الأمان .

وفي العام 1994 بزغ فجر جديد مع تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية إثر مباحثات السلام بين الحكومة الإسرائيلية ومنظمة التحرير الفلسطينية ، واعتبرت عملية السلام أهم حدث سياسي ذي تأثيرات بالغة على الظروف المعيشية والاجتماعية للطفل الفلسطيني ؛ حيث قامت مؤسسات السلطة بجهود بالغة لإعادة صياغة دور الطفل في المجتمع الفلسطيني في عصر ما بعد السلام ، ورفعت شعار الطفل أولاً ، واتخذت من مبادئ القانون الدولي لحقوق الطفل مظلة وإطاراً لبرامجها الخاصة بالطفولة في فلسطين .

✿ الأمين العام للمجلس الأعلى للطفولة والأمومة – فلسطين .

وبالرغم من أن السلطة الوطنية الفلسطينية لم تتمكن من الانضمام إلى معاهدة حقوق الطفل الدولية لعدم استكمال بناء دولتها المستقلة ؛ إلا أن الرئيس ياسر عرفات أعطى دعمه الكامل لهذه الاتفاقية عندما أصدر تعليماته 1995 بإنشاء سكرتارية الخطة الوطنية للطفل الفلسطيني بالتعاون مع اليونيسيف وبمشاركة وزارات السلطة ومنظمات أهلية وبدعم من منظمة سيدا السويدية للعمل على إقرار حقوق الطفل الفلسطيني وتنفيذ مقررات القمة الدولية التي عقدت العام 1990 بشأن الأطفال . ومع استمرار الدفاع عن حقوق الطفل تأسس المجلس الفلسطيني الأعلى للأمومة والطفولة العام 1997 ، ووحدة خاصة بالطفل ضمن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني جعلت مرجعيتها بنود الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ، وكثمرة لهذه الجهود ارتفعت مؤشرات التنمية والنمو الخاصة بالطفولة في مجالات الصحة والتعليم والرفاهية الاجتماعية . وتعرف الطفل الفلسطيني ، وللمرة الأولى ، على برامج موجهة خاصة به مثل برنامج مجتمع صديق الطفل / وبرلمان الطفل وغيرها .

توجت هذه الجهود بالتوصل إلى إعداد المسودة الخاصة بحقوق الطفل الفلسطيني بالتعاون بين وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة العدل الفلسطينية ومنظمة اليونيسيف الدولية العاملة في فلسطين منتصف العام 2000 .

روعي في هذه الوثيقة التوفيق بين بنود الشريعة الإسلامية والشرائع السماوية الدينية الأخرى ، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، وحددت الحد الأدنى للعمر للمشاركات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية الخاصة بالأطفال . وفي إطار مشاركة الأطفال في القوات المسلحة أشار البند المتعلق بهذه النقطة إلى :

- تمتنع الدولة عن تسجيل أو استخدم الأطفال أقل من 18 في القوات المسلحة العسكرية" . وكانت المسودة قيد المراجعة من أجل عرضها على المجلس التشريعي الفلسطيني لإقرارها .

إلا أن اندلاع العدوان الإسرائيلي نهاية العام 2000 ضد شعبنا وأطفالنا في الأراضي الفلسطينية المحتلة ، حال دون ذلك .

لقد شكلت هذة الأعمال انتهاكاً صارخاً لحقوق الإنسان وحقوق الطفل ولكل المواثيق والأعراف الدولية المتعارف عليها تبعاً لقوانين الأمم المتحدة. لقد انتهكت إسرائيل على مدى سنوات الاحتلال ، وحتى خلال الانتفاضة الحالية ، روح الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل من

خلال إقدامها على القتل المتعمد لأبناء شعبنا وجرح الآلاف منهم والذين معظمهم دون سن الثامنة عشرة مخالفة أحكام المواد (6، 15 ، 24 ، 27، 28، 37 ، 38) . وبالرغم من أن مشاركة الأطفال في المواجهات كانت أقل من 1٪ ؛ إلا أنهم شكلوا أكثر من 35٪ من الضحايا واستهدفتهم إسرائيل في مدارسهم وبيوتهم وفي الطرقات والشوارع ، و استخدمت جميع أنواع الأسلحة المحرمة دولياً ضد المتظاهرين وجموع المدنيين بالرغم من حرص السلطة الوطنية الفلسطينية على عدم مشاركة قوات الأمن الفلسطينية في المظاهرات حفاظاً على حياة المدنيين .

إن الانتهاكات الإسرائيلية لا تقتصر على مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية بل تمتد خارجها وفي داخل إسرائيل نفسها . إن التعبئة العدائية العنصرية ضد العرب التى تُدَرّسها إسرائيل لطلاب المدارس تتنافى مع حق الطفل في حرية التعبير والتفكير وتؤدى إلى توارث الحقد والكراهية والعداء بين شعوب المنطقة جيلاً بعد جيل . مما يعني أن إسرائيل التي انضمت إلى المعاهدة الدولية لحقوق الطفل منذ العام 1990 لم تعمل على تضمين بنود الاتفاقية في قانونها الداخلي، وحتى هذا التاريخ لا تزال تعمل وفق قانونها الداخلي للأمن والذى يتعارض مع إعلان حقوق الطفل .

لقد جاءت الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل خلال الفترة من 28 سبتمبر ، وحتى اليوم ، على النحو التالي :

المادة (6) الحق في الحياة والبقاء والنمو

- عدد الجرحى من الأطفال 4430 طفل تقريباً :
  - 78,0 ٪ من الإصابات كانت في الجزء العلوي
  - 50,2 ٪ من المصابين شباب أقل من 20 عاماً
  - 92,8 ٪ من المصابين شباب أقل من 30 عاماً
  - 20,6 ٪ الإصابات كانت بالرصاص الحي
  - 71,0 ٪ كانت بالرصاص المطاطي
  - 21 ٪ إعاقة دائمة
  - 19 ٪ إعاقة متوسطة
  - أكثر من 30 شخص أُصيبوا بالعمى الكلي .

■ عدد الشهداء من الأطفال أقل من 18 سنة 85 شهيداً .

هذه الأحداث الدموية الموجهة ضد الأطفال أدت إلى فقدان الشعور بالأمن والأمان والتدافع نحو الموت .

إن أياً من هؤلاء الأطفال الذين سقطوا ضحايا لهذه الهجمات الدموية الشرسة لم يكن مجنداً ، ولم يرتد زي الجندية أو شعاراتها ، ولم يشكل أي منهم تهديداً لحياة الجنود الإسرائيليين المحصنين خلف دباباتهم ومدافعهم وطائراتهم ، لقد طالتهم يد الموت الآثم في مدارسهم وملاعبهم ومساكنهم وبين أحضان أمهاتهم .

لقد أقرت اتفاقيات أوسلو للسلطة الوطنية الفلسطينية استخدام 30000 شرطي لحفظ الأمن والنظام ، ونجزم أنهم جميعاً وفوق سن 21 ، ولسنا بحاجة إلى تجنيد أطفالنا ـ فلذات أكبادنا ـ إذ هم أغلى على قلوبنا من الزج بهم إلى الموت بلا ثمن.

المادة (24) الحق في الصحة

- إطلاق الأعيرة النارية على سيارات الإسعاف؛ مما أدى إلى تدمير 44 سيارة إسعاف تدميراً كاملاً .
- عدد الشهداء من الطواقم الطبية 3 .
- عدد المصابين من الطواقم الطبية 34 برصاص حي أو برصاص معدني أو على إثر اختناق أو انهيار عصبي .
- حالات الوفاة بين الأطفال بسبب الحصار والإغلاق وعدم التمكن من الوصول إلى المستشفيات ، 3 حالات على الأقل .
- منع وصول الجرحى إلى المستشفيات داخل الوطن بسبب الحصار والإغلاق مما أدى إلى وفاة العديد منهم .
- عدد أيام الحصار الشامل المحكم لمناطق السلطة الفلسطينية 88 يوم.
- عدد أيام الحصار الداخلي وتقطيع أوصال المناطق الفلسطينية 81 يوم

المادة (27) تعترف الدول بحق كل طفل بمستوى معيشي ملائم

- الخسارة الاقتصادية الكلية في الفترة من 9/28 ـ 11/30/ 2000 = "بليون دولار أمريكي " .

- الخسارة اليومية في الاقتصاد الفلسطيني 8 ـ 12 مليون دولار .
- الخسارة الناتجة عن ضياع الفرص الاستثمارية 390,96 مليون دولار.
- الخسارة الشهرية في قطاع الصناعة 50 مليون دولار.
- معدل البطالة حتى 2000/11/30 في الضفة الغربية 32 ٪ مقارنة بـ 12 ٪ قبل الانتفاضة.
- معدل البطالة حتى 2000/11/30 في غزة 45٪ مقارنة ب 18٪ قبل الانتفاضة.
- معدل الفقر قبل الأحداث 21,1 ٪ .
- معدل الفقر بعد اندلاع الانتفاضة ، وحتى 2000/12/30 : 45٪
- عدد الأسر التي بحاجة إلى معونة غذائية عاجلة 200,000 أسرة
- عدد الأسر المهجرة 10,000 أسرة.
- القرى التي تعاني من نقص في إمدادات المياه أكثر من 200 قرية
- عدد المنازل المهدمة 10,000 منزل .

المادة (28) تضمن الدول حق الطفل في التعليم

- عدد أيام إغلاق المدارس منذ 2000/9/28 ، 7 أيام .
- عدد المدارس التي لا تزال مغلقة حتى 2000/11/22 ، 71 مدرسة
- عدد الطلاب الذين أصبحوا بلا مدارس 30,000 طالب .
- عدد الطلاب الذين لا يمكنهم الوصول إلى مدارسهم 899 مُدرس .
- عدد طلاب الجامعة الذين لا يمكنهم الوصول إلى جامعاتهم أكثرمن 3000 طالب.
- نسبة حضور الطلاب بعد فتح المدارس أكبر من 95 ٪ .

المادة (37) الحق في الحماية

- عدد الأطفال المعتقلين والمحتجزين في السجون الإسرائيلية خلال العام 2000 : 420 طفلاً أقل من 18 سنة .
- عدد الأطفال الذين ما زالوا في المعتقلات الإسرائيلية 200 طفل أقل من 18 سنة (كيف يمكن أن نوفر الحماية لأطفالنا ؟) .

إن ما تقدم يفرض على الأمم المتحدة ومنظماتها ، وجميع الدول الموقعة على اتفاقية حقوق الطفل ، اتخاذ إجراءات حازمة لإجبار إسرائيل على الالتزام بتعهداتها تجاه المواثيق الدولية التي تنضم إليها والتي توفر في مجملها الحماية لأطفال فلسطين وأطفال إسرائيل على السواء .

كما نطالب المجتمع الدولي بكافة هيئاته ومؤسساته ، العمل على توفير الحماية الدولية لشعبنا الأعزل الذي يتعرض لهذه الهجمة الدموية .

إن من حق أطفال فلسطين على المجتمع الدولي ممثلاً بالأمم المتحدة أن تعقد محاكمة لهؤلاء الذين انتهكوا وما زالوا ينتهكون حقوقهم ويهددون حياتهم ووجودهم وطفولتهم .

التربية الجمالية للطفل

آيات ريان ✿

" ان طريق الانسجام العقلاني والاتزان الفيزيائي
والتكامل الاجتماعي هو نفس طريق التربية الجمالية "

هربرت ريد

مقدمة

ينشغل الكثير منا بكيفية إحداث التغيير في مجتمعنا ، حتى يستطيع أن يواكب التغييرات المعاصرة في العالم ، وأن يعبر دائرة التخلف إلى رحاب التقدم . وإذا كانت وسيلتنا الأولى هي خلق الإنسان القادر على مواجهة التحديات لصنع المستقبل الأفضل؛ فالواقع أن الأطفال هم الحقل الخصب الذي لا تضيع فيه الجهود سدى ، بل يمكن أن يعطي أروع الثمار إذا تعهدناه بالرعاية ، وخطابنا أطفالنا بالطرق التربوية القادرة على مخاطبة عقولهم ومشاعرهم وإذكاء حيويتهم وطاقاتهم الخلاقة وتوجيههم نحو فهم أنفسهم و واقعهم وعالمهم فهماً صحيحاً . ومن البديهي أن ذلك لن يتحقق إلا بتوفير الظروف الاجتماعية والنفسية والتعليمية القادرة على تشكيلهم ، وإعدادهم ليكونوا الجيل الأرقى الذي يحمل لواء التغيير .

ويسعى هذا المقال إلى إلقاء الضوء على منهج تربوي قادر على التعامل مع استعدادات الطفل الإبداعية وهو منهج التربية الجمالية للطفل ، والواقع أن هذا المنهج ليس

✿ كاتبة وباحثة .

بالجديد فقد بدأ قديماً على يد الفيلسوف اليوناني أفلاطون ، ولكنه لم يحظ بالاهتمام المطلوب ولا بالحرص على نقله من النظرية الى الممارسة إلا في حالات نادرة .. ثم انتبه إليه بعض المفكرين الجماليين المعاصرين ، وعملوا على تأكيده وتطويره باعتباره المنهج الأمثل لمخاطبة ملكات الطفل ومواهبه المتعددة وخلقه خلقاً جديداً .

ثقافة الطفل

إن ثقافة المجتمع هي ذلك الكل الذي يحتوى الأفكار السائدة فى مجتمع معين ومعتقداته وتقاليده وعاداته وفنونه وأخلاقه وأساليب حياته ، مما يعبر عن خصوصية هذا المجتمع .

وثقافة الطفل هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع ، ولكن يجب ملاحظة أن الأطفال ليسوا مجرد " راشدين صغار " وأن ثقافة الطفل ليست مجرد تبسيط أو تصغير للثقافة العامة في المجتمع بل لها خصوصيتها في كل عناصرها ، كما يلاحظ أن الأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً ، ولكن الطفولة تقسم إلى أطوار متعاقبة هي : مرحلة الميلاد، ومرحلة الطفولة المبكرة ، ومرحلة الطفولة المتوسطة ، ومرحلة الطفولة المتأخرة ، وبالتالي فإن لكل مرحلة ثقافة فرعية خاصة تتوافق مع حاجات الطفل في كل طور .

وجدير بالاهتمام أن علينا ـ في تعاملنا اليومي مع الأطفال خلال تربيتهم وتعليمهم ـ أن نضع نصب أعيننا احتياجات الطفولة في كل مراحلها . وإذا كانت الاحتياجات الفسيولوجية كالطعام والشراب ، والاحتياجات الاجتماعية والسيكولوجية كالشعور بالأمان والحنان والانتماء هى موضع اهتمام معظم الآباء والأمهات ، إلا أنه من الملاحظ أن الاحتياجات الثقافية للطفل غالباً ما تسقط من دائرة الاهتمام إما جهلاً بها أو إهمالاً لها . وتدخل تربية الطفل عقلياً ووجدانياً وجمالياً ضمن احتياجاته الثقافية الأولى . وفى حقيقة الأمر تتسم عملية تربية الطفل هذه بصعوبات كبرى ، لأنها تتعلق بالتكوين النفسي والعقلي لهذا الطفل الذي سيخطط مصيره في هذه الحياة إن كان نجاحاً أم فشلاً ، سعادة أم تعاسة ، تحرراً أم جموداً ، تفاعلاً مع المجتمع أم عزلة ؟

فلنتعرف الآن على مفهوم تربية الطفل ، والغرض من هذه التربية :

تربية الطفل

إن التربية هي عملية الغرض منها تحقيق النمو للطفل في جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية ، وهي لا تنفصل عن عملية التعليم التي تقوم بتوصيل المعارف للطفل وتوجه سلوكه أو تعدل منه .

ويعد الفيلسوف وعالم الجمال المعاصر " هربرت ريد " (1893 - 1968) واحداً من المفكرين القلائل الذين كرسوا جهودهم لقضية تربية الطفل ، ولإيضاح مكان الفن في النظام التربوي ، وكيفية تقديم وعي للطفل يترابط فيه الإحساس والفكر .

ويرى " ريد " أن الهدف العام للتربية " هو رعاية نمو كل ما هو فردي في كل كائن بشري على حدة ، والعمل في الحين نفسه على إيجاد التناغم والانسجام بين الفردية التى يحصل عليها بتلك الطريقة وبين المجموعة الاجتماعية التى ينتسب إليها الفرد .

ومن زاوية أخرى ، يربط " ريد " بين التربية والتعبير أو على الأصح القدرة على التعبير .. ويرى أنه إذا كانت التربية هي تعهد النمو بالرعاية ، فالنمو لا يوضحه سوى التعبير عنه بواسطة العلامات والرموز المسموعة والمرئية ، ومن ثم يمكن تعريف التربية من وجهة نظره بأنها (تهذيب طرائق التعبير والنهوض بها) ، وعلى ذلك فإن كل من يستطيع إصدار الأصوات الجيدة ، أو إنتاج الصور الجيدة ، أو إتقان الحركات الجيدة ، أو صنع الأدوات الجيدة فهو جيد التربية .

ويضاف إلى ذلك أن جميع الملكات : الفكر والمنطق والذاكرة والحساسية والعقلية ، توجد ضمناً في هذه العمليات ، كما أن هذه العمليات تنطبق على الفن (فما الفن إلا إجادة صنع الأصوات والصور.. إلخ) ، فكأن هدف التربية إذن : هو خلق الفنانين ؛ أي خلق أناس لهم كفاية في مختلف طرائق التعبير .

ومن هنا يرى "ريد" في كتابه (التربية عن طريق الفن) أن الفن أداة رئيسية في عملية تربية وتعليم الطفل .

وفى واقع الأمر ، إن أفضل منهج لتربية الطفل هو ذلك المنهج الذي يتعامل مع كل إمكانات الطفل واستعداداته العقلية والانفعالية والإبداعية وأن يستطيع إيقاظها ودفعها لتعمل بكامل طاقتها .

ومن أهم خصائص الطفل التي يجب الانتباه إليها ؛ أن العالم عنده له طابعه المدهش والمثير ، وهو مولع باكتشاف جوانبه المختلفة وأسراره ، يقوده إحساسه وخياله .. ويتسم

خيال الطفولة بالتدفق والحيوية ، ويدفعه ذلك لابتكار الألعاب والقصص التى يعبر بها عن خيالاته ، ولكن عادة ما يكون هذا الخيال أو الابتكار مرفوضاً أو مهملاً من قبل الوالدين أو المعلمين ، فتتسلل روح الإحباط للطفل ، وتذبل لديه هذه القدرات المهمة (الخيال والابتكار).

لقد توصل كثير من الباحثين إلى أن التفكير الابتكاري يعد أحد أهم الأهداف التربوية التى يجب السعي إليها ، وقد أكد كل من " جليفورد " و" ماسلو " و " تورانس " أن مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الابتكار والاكتشاف ، وأن الابتكار إذا لم يشجع فى مرحلة الطفولة ، فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى ، كما يلاحظ أن الابتكار صفة مشتركة بين جميع الأطفال ؛ إذ أن الطفل قادر على الابتكار الفوري لأنه يولد وهو مزود بدرجة عالية من الوعي ، وأن الاتجاه الابتكاري كامن في الجنس البشرى . ومن ناحية أخرى ، نجد أن هناك الآن اقتناعاً لدى جميع البلاد المتقدمة بأن الحياة الحضارية المعاصرة والأجهزة التكنولوجية فائقة التطور لا يمكن أن تبقى وترتقي وتتنافس دون استمرار وجود أشخاص مبتكرين بأعداد متزايدة في جميع المجالات ، ويؤكد " تورانس " ضخامة الخسائر فى مصادر الثروة الإنسانية التى تتمثل في الأطفال النابغين الذين لا يجدون تشجيعاً .

إن السلوك المتعلق بالتجديد والابتكار هو ما يمكن أن نطلق عليه السلوك الإبداعي . ولكن كيف ننمي هذا السلوك الإبداعي عند الأطفال ؟

يذكر د . مصري حنورة أن هناك أساليب متعددة استخدمت في العديد من الدراسات لتنمية السلوك الإبداعي ، وهناك اتفاق على أن تنمية مثل هذا السلوك ليس مجرد عملية توجيه الرعاية للاستعدادات الإبداعية لدى الفرد أو الجماعة ؛ بل إنه من الضروري أن يوجه الجهد إلى عدد من العناصر في إطار خطة متكاملة ، ومن ثم فهو يقدم إطاراً نظرياً أطلق عليه "الأساس النفسي الفعال" كوعاء مناسب لاختبار مدى إمكانية تبني أسلوب تكاملي في تنمية السلوك الإبداعي .

والأساس النفسي الفعال عبارة عن كيان سيكولوجي ذي أبعاد أربعة هي :

1- البعد المعرفي .
2- البعد الوجداني .
3- البعد الإيقاعي أو الجمالي .
4- البعد الاجتماعي .

والجدير بالانتباه ، أن هذه الأبعاد ليست أبعاداً مستقلة بل أنها تنمو على نحو منظم وتعمل كوحدة متفاعلة ومتكاملة .

كما أن هذه الأبعاد الأربعة تستوعب احتياجات الإنسان الأساسية ، كما تستوعب خصائص السلوك معرفياً كان أم وجدانياً أم إيقاعياً .

ومن ناحية أخرى تستوعب المتعلقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة فى محيط الطفل ، والتي يمكن أن تؤثر فيه .

إن تنمية السلوك الإبداعي لدى الأطفال ، وتنمية قدراتهم الابتكارية – التي هي من ملامح الطفولة الجوهرية – يحتم علينا البحث عن منهج للتربية يستطيع أن يلبي احتياجات الطفولة في أبعادها المختلفة (المعرفية والوجدانية والجمالية والاجتماعية) ويفجر طاقتها الإبداعية – هذه الطاقة التى تعد حجر الأساس في حث الطفل على الارتقاء ، ورسم ملامح جديدة لذاته بل لواقعهة، وإتاحة الفرصة له للاكتشاف والتجريب وخلق عالمه كما يحب أن يكون وكما يجب أن يكون .

منهج التربية الجمالية

ذكرنا فيما سبق ، أن المفكر الجمالي " هربرت ريد " ربط بين التربية والقدرة على التعبير الفني ، وقدم الفن باعتباره الوسيلة المثلى لتربية الطفل ، وقد أتت قناعته هذه من اعتقاده بأن " النمو " ليس مجرد عملية تزايد بدني تدريجي يقابلها تطور في ملكات عقلية مختلفة كالفكر والفهم مثلاً .. ولكنه يرى أن .. النمو " هو في الواقع (توافق شديد التعقيد للوجدانات والانفعالات الذاتية وفق العالم الموضوعي ، وأن صفة الفكر والفهم وجميع تغيرات وتنوعات الشخصية والخلق ، إنما تعتمد الى حد كبير على نجاح أو دقة ذلك التوافق) ، وعلى هذا فأهم وظيفة للتربية عنده هي هذا التوجيه السيكولوجي ؛ ولأجل ذلك تصبح تربية الحساسية الجمالية ذات أهمية جوهرية . إلا أن " ريد " يوضح لنا أنه لا يعني بمجرد " تعليم الفن " بل يهتم بتنمية جميع طرائق التعبير الذاتي لدى الطفل (البصري والأدبي والشعري فضلاً عن الموسيقى والسمعي) ؛ بمعنى آخر تربية تلك الحواس التى يقوم عليها في النهاية ذكاء الفرد البشرى وقدرته على الحكم .

وكما قام " هربرت ريد " بتعريف التربية ؛ فإنه في موقع آخر من كتابه المذكور يعرف " الفن " بأنه جهد البشرية للوصول إلى التكامل مع الأشكال الأساسية الموجودة في الكون

الفيزيقي ومع الإيقاعات العضوية للحياة ، ويرى أن جميع أشكال اللعب (كالنشاط البدني وتكرار الخبرة وجامح التخيل وتمثل البيئة والاستعداد للحياة والألعاب الجماعية) تعد محاولات حركية كثيرة تهدف إلى التكامل .

ويهتم " ريد " بوظيفة اللعب عند الأطفال ، بل ويربطها بالفن ، ويقابلها بوظائف العقل، فاللعب كما يراه ليس فحسب الوسيلة التى يتوصل بها الطفل إلى استكشاف العالم، وإنما هو في المقام الأول النشاط الذي يجلب إليه التوازن النفسي في السنوات الأولى من حياته ، ويكتشف هذا المفكر الجمالي أن أضرب لعب الطفل المختلفة تتقابل والوظائف العقلية الأساسية ، وأن نشاط اللعب عندما يطور على هذا النحو يضم إليه بطبيعة الحال جميع المواد الدراسية المناسبة للدور الابتدائي من أدوار التربية :

- فاللعب يمكن من ناحية " الوجدان " تطويره بالتشخيص والتجسيد في اتجاه " الدراما والتمثيل " (ويتضمن الإلقاء والمطالعة واللغة) .
- أما من ناحية " الإحساس " فاللعب يمكن تطويره بطرائق التعبير الذاتي نحو (التصميمات البصرية والتشكيلية) .
- وأما من ناحية " الحدس " فاللعب يمكن تطويره بالتمرينات الإيقاعية في اتجاه " الرقص الموسيقي " (ويشمل الموسيقى والتدريب البدني) .
- وأما من ناحية " الفكر " فيمكن تطوير اللعب بالنشاطات الإنشائية المتجهة نحو "الصنعة" (وتشمل المقاسات " للحساب الأولي والهندسة الأولية " وفلاحة البساتين، وعلم الأحياء ، والزراعة ، وبعض أوليات الفيزيقا والكيمياء) .

ويرى " ريد " أن هذه النواحي الأربع للتطور : وهى (التمثيل والتصميم والرقص الموسيقى والصنعة) هي الأقسام الأربعة التى ينقسم إليها بحكم الطبيعة نظام التربية الابتدائي ، ولكنها مجتمعة تكون وحدة هي بذاتها وحدة الشخصية المتطورة بانسجام . كما يبين أن هذه النواحي التى هي قوام التربية تكون نواحي لعملية واحدة لا يمكن تقسيمها ، واللعب الأساسي و يعد " دراما " في حد ذاته ، دراما الخلق والاستكشاف ، هي دراما تسمى " بالنمو " ، كما أنها تنطوي على الصنعة والتصميم والرقص بوصفها نشاطات تعاونية ضرورية .

وبعد هذا العرض الموجز لآراء " هربرت ريد " في أهمية الفن في التربية الجمالية

للطفل ، نحاول الآن أن نتعرف من زوايا أخرى على أهمية الفن فى تربية الطفل جمالياً ، وماذا يمثل بالنسبة له ، وكيف يمكن أن يلبي حاجته الجمالية .

لقد أطلق العلماء لفظ " الحاجة " على الدوافع ، وتعني الحاجة افتقار إلى شئ إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي . وقد وضع " ماسلو " ترتيباً هرمياً للحاجات فى أدناه (قاعدة الهرم) الحاجات الفسيولوجية ، تليها (إلى أعلى) الحاجة النفسية ، وأخيراً نجد في (قمة الهرم) الحاجات الجمالية ، ومن الملاحظ انتقال الفرد من حاجة الى أخرى إذا تم إشباع الحاجة الأولى .

والواقع أن الحاجة الجمالية للطفل لا تجد فى أغلب الأحوال الاهتمام الكافي بها سواء من الوالدين أو فى المناهج المدرسية التقليدية .

ويبين لنا عالم الجمال المعاصر " اتيان سوريو " أن الحاجة الجمالية عامة هي حاجة شاملة وعميقة لدى الإنسان ـ إنها تلك الحاجة التى تدفع الإنسان أن يفر إلى معالم الطبيعة بعيداً عن ضيق المدن وثاني أكسيد الفحم ؛ كما أنها الحاجة التى تدفعنا الى معايشة أعمال الفن المختلفة (بصرية وسمعية) . ونحن نلجأ إلى الفن حتى نجعل حياتنا على قدر من الجمال والنبل ، أو نبحث مع أحد الموسيقيين أو الشعراء عن ملجأ بعيداً عن الهموم ؛ وأيضاً قد نشعر أحياناً بعطش إلى الأحاسيس العظيمة القوية أو نفحة من العون والشجاعة ، فنسعى إلى الأعمال الفنية الكبرى التى تشبع لدينا هذه الأحاسيس .

أما الطفل ، فهو يشعر بحاجات جمالية كثيفة ، لكنها تختلف عن حاجات الراشدين .. فهو مثلاً يحب جمع الأشياء الصغيرة التى تحمله إلى دنيا الخيال والسحر ، وهو مولع بالنظر إلى التصاوير والزخارف ومناظر الطبيعة ، وعاشق لحكايات الجن والقصص الخيالية ليشعر بجيشان المشاعر وغرابة الوقائع وأجواء الضحك .. هذا العالم الجمالي الخيالي يتوق إليه الطفل ويجذبه قبل كل شئ آخر .

وغني عن القول ، إننا إذا أردنا التربية الصحيحة للطفل التي تؤدى الى النمو السوي لشخصيته بل إلى إنماء طاقاته فى جميع الاتجاهات ؛ فعلينا معرفة دوافعه وحاجاته النفسية بما فى ذلك حاجته الجمالية وحاجته إلى التعبير الفني والعمل على إشباعها .

ويتساءل البعض : لماذا يلجأ الطفل الى فرشاته وألوانه ؟ لماذا يحاول الغناء أو يؤلف أغانيه أحياناً ؟ لماذا يعزف على آلة موسيقية ؟ ولماذا يسعى إلى أداء دور فى مسرحية .

نتعرف الآن – على نحو موجز – إلى دوافع التعبير الفني لدى الأطفال .

- يعد اللعب هو أول دوافع التعبير الفني عند الأطفال ، فاللعب والفن كلاهما نشاط حر تلقائي ينبعث من الطفل ليرضى حاجاته ، ومن فوائد اللعب للطفل أنه يستنفد طاقته ويشغله ، ويحرك حواسه وخياله وفكره .
- يحب الطفل التعبير عن ذاته من خلال الفن ، فهو يحب التعبير عن مشاعره وأفكاره المختلفة إما باللغة المنطوقة أو التشكيلية أو غير ذلك ، كما يفيد التعبير الفني في التنفيس عن الطفل والتخلص من التوتر الانفعالي الزائد .
- هناك دوافع أخرى مهمة للتعبب الفني عند الأطفال مثل التجريب والاكتشاف لعناصر البيئة من حولهم ، ومثل تاكيد الذات والإحساس بالقدرة على تغيير البيئة الخارجية .
- وقد يكون وراء التعبير الفني للأطفال الشعور بالاستمتاع وإشباع النواحي الحسية والحركية عن طريق توظيفها خلال عمل من الأعمال الفنية .

ربما يتضح لنا الآن الدور المهم الذي يلعبه الفن في حياة الطفل والذي يؤهله للقيام بدور تربوي لا غنى عنه .. وإذا عدنا إلى " هربرت ريد " مرة أخرى ، سنجده في تأكيده لرسالة الفن كوسيط تربوي يرفض التحيز للمنطق في عملية التربية ، ويرى أنه لا ينبغي منذ الآن أن يظل في الإمكان توجيه جهاز التربية بأسره لإنتاج طراز واحد فقط دون غيره: هو الطراز المنطقي . ويعتمد " ريد " بدوره على جهود بعض علماء النفس المعاصر مثل أ. ر ياينش الذي أظهرت أبحاثه أن أقرب مثال يوازي تركيب شخصية الطفل ليس التركيب العقلي لأستاذ المنطق بل التركيب العقلى للفنان ، ومن ثم فهو يرى أن إصلاح الخطأ الموجود في نظمنا التربوية لا بد أن يكون أساساً سيكولوجياً ، وأن تعليم الفن للأطفال لا بد أن يلعب دوراً جسيماً .

ويحرص ريد على توضيح أن هذه الحقيقة تنطوي على ثورة تربوية ؛والأمر الذي أدهشه هو اكتشافه أن ما وصل إليه علم النفس العصري بجهد جهيد قد بسطه أفلاطون بوضوح تام منذ حوالي أربعة وعشرين قرناً ، وجعله أساساً لنظامه التربوي المثالي ، ولكن بلغ من اشتداد قبضة الأفكار المضادة له على عقل العالم :أفكار الاستدلال المنطقى والعلوم الفكرية ، أنه لم يحدث أثناء هذه المدة البالغة الضخامة أن مجتمعاً تجرأ على تنفيذ مثل أفلاطون التربوية وممارستها . فماذا أخبرنا أفلاطون؟

لقد أخبرنا بكل بساطة ووضوح أن جميع ما فى هذه الدنيا من رشاقة الحركة

وانسجام العيش ـ وهو الميل المعنوي للنفس ـ إنما يحدده الوجدان الجمالي : بالاعتراف بالإيقاع والانسجام (الهارموني) . ومن ثم فقد علق هذا الفيلسوف أهمية بالغة على التربية الموسيقية ؛ لأن الإيقاع والهارموني يغوصان عميقاً فى زوايا النفس جالبين فى أثريهما الرشاقة .

لقد كان أفلاطون يعنى تماماً أن التربية الجمالية إنما هي التربية الوحيدة التى تسبغ الرشاقة على الجسم والنبالة على العقل ، ولذا يتحتم علينا أن نتخذ من الفن أساساً للتربية ، وذلك لأنه يستطيع أن يعمل عمله إبان الطفولة ، أثناء نوم العقل ، حتى إذا جاء العقل فعلاً يكون الفن مهد له طريقه ، فالفن هو أداة التربية الباكرة ، لأنه الأداة الوحيدة التى تستطيع التغلغل إلى أعماق الروح .

مصادر التربية الجمالية للطفل

إذا كانت هناك ثلاثة مصادر رئيسية لثقافة الطفل وهي " : الأسرة والمدرسة ووسائل الاتصال ؛ فلا بد أن تشارك هذه المصادر فى التربية الجمالية للطفل .

وتعد المدرسة المنبع الأول في التربية الفنية للطفل إذا استطاعت أن تحول ـ كما أشار "ريد" ـ اللعب عنده الى ممارسة فنية ، وأن تربط ذلك بالمواد الدراسية وخاصة فى المرحلة الابتدائية ، ونشير إلى الدور المهم لكل من الأسرة ووسائل الاتصال المختلفة فى تربية الأطفال جمالياً .

من البديهي ، أن الأسرة هي المهد الحقيقي الذي يتربى فيه الطفل ويشب ويتشرب كل القيم وأساليب التفكير والسلوك . ولا بد أن ينتبه الآباء والأمهات إلى أهمية اكتساب الوعي التربوي اللازم لتنشئة الطفل وتوجيهه ، وتوفير المناخ الأسرى الذي ينمى الإحساس بالجمال ويشجع الطفل على الإبداع والقدرة على الابتكار .

إن أهم سمات المناخ الأسري الملائم لتنمية قدرات الطفل (هي أن يعيش في بيئة سمحة تحترم حرية الطفل في التفكير والتعبير ، أما الأسلوب التسلطي الذي يتسم بإلقاء الأوامر من الوالدين والسمع والطاعة من الطفل فهو يسبب له الإحباط والفشل . ومن ناحية أخرى يجب أن يتخلص المناخ الأسري من الأساليب غير السوية في تنشئة الطفل ومنها القسوة واستخدام أساليب الضغط والتهديد والتوبيخ والسخرية والعقاب ، أو على

العكس ؛ التدليل والحماية الزائدة للطفل من قبل الوالدين أو أحدهما مما يفقد الطفل ثقته بنفسه ، ومنها أيضاً إهمال الطفل وعدم العناية به نفسياً وجسمياً .

وأخيراً لا بد أن تحرص الأسرة على تقديم المثيرات المتنوعة والكثيرة التى تتيح للأطفال فرص الابتكار ؛ "وذلك مثل اللعب المتنوعة ، قصص الأطفال المصورة ، برامج الأطفال التليفزيونية ، الألوان ، زيارة المتاحف والمعارض والحدائق .. وغير ذلك" ، ويضاف لذلك أهمية تنمية حب الاستطلاع لدى الطفل ، واحترام أسئلته بل وتشجيعه على الاستفسار) .

أما دور وسائل الاتصال (الإذاعة والتليفزيون والصحافة والسينما) فى التأثير على الطفل، وتوصيل الرسائل الثقافية والجمالية إليه ؛ فهو لا يقل أهمية عن دور الأسرة والمدرسة.

والواقع أن وسائل الاتصال الحديثة أوجدت أدوات جديدة لاستخدام الفن في التأثير أو تجسيد الأفكار فنياً . والتجسيد الفني يعني تحويل المعاني والحالات إلى صور وأشكال بحيث تبدو جميلة أو مثيرة أو واضحة .

ويمكن أن يتحقق جانب من عملية التجسيد الفني عن طريق الاستعانة باللغة وحدها ، لذا تعد الأعمال الأدبية تجسيداً فنياً للمضامين من خلال اللغة ، ولكن الاستعانة باللغة وحدها غير كاف لإعطاء المضمون صفة الجاذبية والوضوح والقوة ، ومن هنا تأتى العناصر المساندة للغة في عملية التجسيد الفني كالأصوات والألوان والرسوم والحركة ؛ حيث أتيح للإنسان من خلالها أن يفكر باعتبارها لغة غير لفظية .

وإذا كان التجسيد الفني عملية لازمة في التوجه الاتصالي عموماً حتى للراشدين ؛ فإن لزومه للأطفال أشد ، لأن حواس الأطفال شديدة الاستجابة لعناصر التجسيد .. وهى لا تشكل أدوات لتوضيح وإبراز المعاني فقط ، بل هي تشكل حوافز لإثارة انتباه الطفل واهتمامه .

وتتضح أهمية التجسيد الفني – عبر وسائل الاتصال – في أن هذه القدرة على جذب انتباه الطفل تهيئ ذهنه لاستقبال الرسالة (الثقافية أو الجمالية) ، وتحل تلك المادة فى مركز شعوره بدون تشتيت انتباهه ؛ كما تخرج عملية التجسيد الاتصال الثقافي عن طريقة التلقين وعن طريقة إلقاء المواعظ الثقيلة أو المعلومات الجافة .

ومن المعروف ، أن الطفل ينفر من هذه الوسائل التقليدية فى التوجه إلى عقله،

ويستجيب لها استجابة مؤقتة ، وسرعان ما يتخلى عنها أو يتمرد عليها ، أما فى حالة التجسيد الفني لمضامين بعينها ؛ فإنها تتسلل خفية إلى أعماق عقله وشعوره لتترك الأثر الذي لا يخفت فيما بعد ، وتكون له نتائجه الإيجابية في توجيه عقله وسلوكه .

آفاق ثقافية وجمالية للطفل العربى

يعاني الطفل العربي أكثر مما يعاني من قصر احتياجاته على الغذاء والدواء والتعليم بصورته التقليدية وأحياناً الترفيه، وعدم الاعتراف بالأهمية القصوى لبنائه العقلي والعلمي والنفسي والجمالي .. ولا يعني ذلك إلا إهدار الثروة البشرية المتمثلة فى ملايين الأطفال الذين يجب إعدادهم لصناعة المستقبل .

ويرى محمد عماد زكى فى كتابة (تحضير الطفل العربى للعام 2000) ، أن المصادر المعنية بثقافة الطفل (الاسرة - المدرسة -وسائل الاتصال)، يجب أن تتكامل في أدائها وتوحد رسائلها الثقافية التي توجهها للطفل دون أن تتناقض فيما بينها ، وهذا يتطلب بدوره أن نصل فى مجتمعنا العربى إلى رؤية ثقافية واحدة قادرة على صنع بناء ثقافي متين لأطفالنا ومتأهبة للوقوف أمام تيارات الغزو الذي بدأ يأخذ أشكالاً جديدة وخطيرة .

إن بناء ثقافة أكثر من 130 مليون طفل عربي الآن ؛ يحتاج إلى استنفار اجتماعي واقتصادي وثقافي حقيقي ، وأن نعمل على تحويل مئات الندوات والمؤتمرات حول الطفولة العربية ، إلى تنفيذ عملي حقيقي .

ومن الواضح أن أزمة الواقع العربي هي أزمة تربية ، أزمة ثقافة ، أزمة إبداع... أما الحل فهو لن يبدأ إلا من داخلنا وإحساسنا العميق بالخطر ، وإصرارنا على البقاء الحضاري النابع من ذاتيتنا الثقافية ، لا على البقاء البيولوجي ككائنات حية تعيش على هذا الكوكب . كما علينا أن نرفض سياسة الترقيع الذي يبدو ضرباً من العبث ، لأن الخلل أكبر من قدرتنا على الترقيع والترميم الجزئي للواقع، وإجراءات الطوارئ التى نحاصر بها الانهيارات والكوارث قد تكفى لنقول بأننا قد فعلنا شيئاً ، لكنها لا تكفى - قطعاً - لصناعة مستقبل .

أما فى مجال التربية للطفل ، فلا بد من الإقرار بأن هذا المنهج التربوي المهم لن يتحول من النظرية إلى الممارسة إلا على يد المختصين فى حقل التربية ، والأساتذة في حقل التعليم ، والمسئولين فى المجالات الفنية والإعلامية المختلفة بل والفنانين أنفسهم .

ومن زاوية أخرى ، يجب الاهتمام بمحاولة إقامة التواصل بين الأجهزة المعنية المختلفة من خلال الندوات وحلقات البحث لتوحيد الرسائل الثقافية والجمالية للطفل، كما يجب الاهتمام بالنقاط التالية :

- أن تصبح التربية عن طريق الفن منهجاً أساسياً للتعليم الابتدائي خاصة ، على أن لا يتم التخلي عنها في المراحل التعليمية الأخرى .
- الاهتمام بتقديم الكتب والمحاضرات والبرامج اللازمة لتوعية الوالدين بدورهما في تهيئة المناخ الأسري المناسب للتربية الجمالية للطفل .
- اهتمام المختصين فى برامج الإذاعة والتليفزيون بإثراء المادة الفنية للطفل التى تسهم في بناء ذوقه الجمالي بل وقدرته على الإبداع .
- الاهتمام في قصور وبيوت الثقافة والنوادي بممارسة الأطفال للفنون : كالعزف والغناء ، ومسرح الطفل ، والرسم و إقامة المعارض الفنية ، بل وتنمية القدرة على الكتابة الأدبية .
- الاهتمام بتذوق الأطفال للفنون المختلفة ؛ كمتابعة المعارض ، والاستماع الموسيقي ، ومشاهدة أفلام ومسرحيات الطفل، والاهتمام من خلال مشرفيهم بتطوير ذوقهم الفني وتكوين حسهم النقدي القادر على حماية عقولهم وشخصياتهم حتى يكتمل وعيهم الثقافي والاجتماعي.

المراجع :

1- الهيتي ، هادي نعمان (1988): ثقافة الأطفال ، سلسلة عالم المعرفة (123) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص 30-31 .

2- ريد ، هربرت (1996): التربية عن طريق الفن ، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، سلسلة الألف كتاب الثاني (215) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص 15.

3- المرجع السابق ص 19 .

4- راشد؛ علي (1996) تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص 3-4 .

5- منورة ، مصري عبد الحميد (1985) : سيكولوجية التذوق الفني ، منشورات جماعة علم النفس التكاملي ، دار المعارف ، القاهرة، ص 163-165 .

5- ريد ، هربرت : التربية عن طريق الفن ، المرجع المذكور ، ص 13- 14 .

7- المرجع السابق :ص 300-301 .

9- سوريد ، إتيان (1982) : الجمالية عبر العصور ، ترجمة د. ميشال عاصي ، الطبعة الثانية ، بيروت – باريس ، منشورات عويدات ، ص 11، ص 19 .
10- المرجع السابق ، ص23 .
11 – عبد العزيز ؛ مصطفى محمد : سيكولوجية التعبير الفني ، المرجع المذكور، ص 61 –69
12- ريد ، هربرت : التربية عن طريق الفن ، المرجع المذكور ، ص 79-83
13- المرجع السابق : ص 381
14- راشد ، علي : تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال ، المرجع المذكور، ص 12-16
15- الهيتي ، هادي نعمان : ثقافة الأطفال ، المرجع المذكور ، ص 113-117
16- زكي ، محمد عماد (1990) : تحضير الطفل العربي للعام 2000 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص 71، ص 141 .

التليفزيون واكتساب السلوك العدواني

وعد الأمير ✿

مقدمة

لقد احتلت وسائل الأعلام المرتبة الأولى من بين وسائل الاتصال في التأثير على حياتنا اليومية ، وأصبحت الرفيق الدائم لنا في كل مكان ، مثل البيت ، والعمل ، الطريق .. إلخ . ويتربع جهاز التليفزيون على رأس هذه الوسائل ، وبجدارة ، من حيث الانتشار والتأثير ، فقد أشارت إحدى الإحصائيات الحديثة إلى أنه يوجد في العالم اليوم (1,28) مليار ـ جهاز تليفزيون ـ (1) .

وهذا إن دل على شئ ، فإنما يدل على المكانة التي يحتلها التلفزيون في حياتنا ، فهو الذي يجمع الصغار والكبار حوله يوميا ولساعات، مأسورين ، خاضعين ، لما يعرضه لهم من برامج ، ويشكل التليفزيون بالنسبة للأطفال ، أحد أهم المصادر الرئيسية للتعلم في الوقت الحالي ، وذلك بما يقدمه من برامج تجمع بين الصورة والصوت والحركة . وقد أشار بعض الباحثين لأهمية التليفزيون في حياة الأطفال من خلال اعتبارهم ـ التليفزيون ـ بمثابة (الأب الثالث) الذي يشارك الأبوين في تربية أبنائهم وتعليمهم .

ولا يخفى اتساع العلاقة بين ـ جهاز التليفزيون ـ والطفل من خلال ازدياد حجم المشاهدة من قبل الأطفال ؛ حيث تشير الدراسات إلى ان نسبة (80 ٪) من أطفال الوطن العربي يشاهدون ـ التليفزيون ـ ، ما بين ساعتين إلى ست ساعات يومياً ، وأن معدل الساعات التي يقضونها أمامه اكثر من معدل الساعات التي يقضونها على مقاعد الدراسة(2) . إن المتتبع لبرامج ـ التليفزيون ـ يلاحظ بوضوح ارتفاع مشاهد العنف والجريمة والقتل ، بشكل ملفت للنظر . فهذه المشاهد لم تعد تقتصر على الأفلام وبعض

✿ كاتب وباحث ـ العراق .

المسلسلات مثلما كانت في السابق ، بل انتشرت لتشمل الأفلام والمسلسلات ، وبرامج الأطفال ، وبرامج الرياضة ، والتقارير والأخبار ، وغيرها من البرامج التي تحتل مساحة واسعة من البث اليومي الذي ازداد هو الآخر وازدادت القنوات التليفزيونية التي تبث من المحطات ، فضلاً عن ظهور أجهزة مساندة للتليفزيون والتي ترتبط به بشكل أو بآخر مثل (الستالايت ، وأجهزة الفيديو الحديثة ، والألعاب الإلكترونية ، وأجهزة الكومبيوتر) .

إن مشاهد العنف والقتل والمغامرات الخطرة تجذب الطفل إليها ، لما فيها من حركة سريعة ، وإتقان في الإخراج ، وخيال واسع ، ومواقف تشد الانتباه وتتطلب المتابعة ، وبما أن الطفل يميل في الأغلب إلى التقليد؛ فإن محاولة قيامه بمثل بعض هذه السلوكيات قد تكون واردة ، أو قد لا تكون كذلك !! .

وهنا تثار تساؤلات أبرزها ، هل إن مشاهدة الطفل لهذه البرامج تدفعه إلى تقليدها ؟ وهل أن جميع الأطفال يقلدون هذه المشاهد ، وبالطريقة نفسها ؟ وهل أن التليفزيون هو السبب الوحيد في تعليم الأطفال ، طريقة القيام بهذه الأعمال والسلوكيات العدوانية ؟ .

لقد تعددت الآراء حول هذا الموضوع بتعدد الاختصاصات التي تناولته ، فعلم النفس يفسر السلوك العدواني من خلال بعض نظرياته ، مثل النظرية الاثولوجية ، التى تعتمد على الميل الفطري الوراثي (البيولوجي) الذي يولد به الإنسان كغريزة فطرية ، ويربط العدوان بهذا الميل الفطري . وكذلك نظرية التحليل النفسي التي تصنف العدوان ضمن غرائز الموت ، Thanatos، في مقابل غرائز الحياة Eros ، وكذلك نظرية الإحباط ، التي تعتمد على فرض وضعه كل من (ميلر ، ودولارد) ، حول تبعية العدوان للإحباط بصورة مباشرة ، إذا يولد الإحباط طاقة تتفرغ ويتم التنفيس عنها عبر سلوك عدواني ، وأخيراً نظرية التعليم الاجتماعي ، التى تركز على السلوك وتعلمه من خلال موقف اجتماعي تتحقق فيه الإثارة والتقليد والمكافأة والتعزيز ، ويعتبر (باندورا) ، أبرز رواد هذه المدرسة .

وهكذا نرى أن وجهة النظر النفسية ترى بأن السلوك العدواني ، يرجع في أغلبه إلى الاستعداد الغريزي والإحباط النفسي والتقليد ، وأن وجهة النظر النفسية ، حول دور جهاز التليفزيون في اكتساب السلوك العدواني يمكن ملاحظتها من خلال نتائج بعض الدراسات النفسية حول الموضوع ، ونبدؤها بمقولة للأستاذ (ستيفن بانا) الطبيب النفسي بجامعة كولومبيا. " إذا صح أن السجن هو جامعة الجريمة ، فإن التليفزيون هو المدرسة الإعدادية لانحراف الأحداث ... " .

أوضحت دراسة قامت بها (هالة العمران ـ 1984) ، عن موضوع العنف في التليفزيون، أن هناك علاقة سببية بين مشاهدة برامج العنف في التليفزيون والسلوك العدواني لدى الأطفال ، وأن هذا التأثير يعتمد على الظروف المحيطة بمشاهدة برامج العنف .

كما أجرى (قاسم حسين صالح ـ 1975) دراسة عن طول مشاهدة التليفزيون وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلبة الابتدائية ، ودلت الدراسة على أن الطفل المحدود الذكاء يميل ـ في الأغلب ـ إلى مشاهدة البرامج التى تتناول العنف والجريمة ، كما دلت على أن معظم الآباء والأمهات لا يبدون اهتماماً بتحديد أوقات المشاهدة لأبنائهم ؛ مما يفتح الباب أمام هؤلاء الأطفال لاكتساب أنماط سلوكية وخبرات غير مرغوبة ، حين يتعرضون لبرامج البالغين دون توجيه أسرى .

مما سبق نستنتج أن وجهة نظر علم النفس تؤيد بأن التليفزيون دوراً واضحاً في تعليم واكتساب السلوك العدواني من قبل الأطفال ، ولكن هناك تيار معاكس لهذا الرأي ، هذا التيار الذي تبناه بعض الكتاب والباحثين في مجال الإعلام ، وهو يقلل من تأثير وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون ، ومنهم (جوزيف كلابير) في كتابه الذي أصدره عام 1960 عن تأثير وسائل الإعلام ، والذى حاول أن يفند القول بقدرة وسائل الإعلام على التأثير مباشرة في الناس الذين يتعرضون لها، وأن تأثيرها محدود في الناس ، فمثلا يقول إن الإنسان لا يصبح عدوانياً بمجرد مشاهدته مشاهد عنف في التليفزيون أو لقراءته بعض قصص الجريمة في الصحف، إلا إذا كان في طبيعته عدوانياً . وكذلك ظهرت نظريات تقلل من حجم تأثير وسائل الأعلام ، ومن أبرزها نظرية التطعيم أو التلقيح والتي اشتقت فكرتها من فكرة التطعيم ضد الأمراض ؛ حيث إن الإنسان يحصن ضد الأمراض من خلال حقنه بمصل يحتوي على جرثومة ضعيفة للمرض المراد التحصين ضده ، ويقوم نظام المناعة في جسم الإنسان باحتواء تلك الجرثومة الضعيفة والقضاء عليها، وخلق حالة من الحصانة ضدها ؛ فاستمرار تعرضنا لمشاهد العنف والجريمة والجنس مثلا يخلق لدينا حالة من اللامبالاة تجاهها وعدم النفور منها ، حالة السلبية تجاه هذه الأشياء السيئة في وسائل الإعلام جاءت نتيجة (الحقن) المنتظم لعقولنا بهذه الأمصال الإعلامية مما ولد حالة من البلادة تجاهها أشبه بالحصانة التي يصنعها المصل حينما نلقح ضد الأمراض .

وهناك أيضاً نظرية التأثير التراكمي أو التأثير على المدى الطويل التى ترى أن تأثير

ما تعرضه وسائل الاعلام على الناس يحتاج إلى فترة طويلة حتى تظهر آثاره من خلال عملية تراكم تمتد إلى فترة زمنية طويلة ، وليس على التغيير المباشر للسلوك .

أما وجهة النظر الاجتماعية فتأخذ في نظر الاعتبار العوامل المحيطة بالطفل وبجهاز التليفزيون، وتدرس تأثيرات كل منها على الموضوع ؛ فالتنشئة الاجتماعية مثلاً تسهم في إكساب الطفل بعض نماذج السلوك العدواني (وخاصة الذكور) من حيث تحفيزه على الرد بعنف على من يحاول إيذائه أو سلبه حق من حقوقه ، وأن يكون (كالرجال) بين أقرانه .

بالإضافة إلى أن بعض الآراء الاجتماعية تأثرت بنظرية (تارد) في التعلم من خلال التقليد ، وكذلك آراء (سذرلاند) الذي يرى أن السلوك المنحرف يكتسب بالتعلم ولا ينقل بالوراثة ، والتعلم يتم من الغير من أشخاص تربطه بهم علاقات طيبة ، وهو يمثل الجانب الأكبر من التعلم ، أما وسائل الاعلام فتلعب دوراً في التعلم أقل أهمية .

إن الاتجاه الحديث في علم الاجتماع يؤكد على الجانب التكاملي في دراسة السلوك الإجرامي على اعتباره ظاهرة اجتماعية وفردية في الوقت نفسه ، وأن العوامل التى تؤثر في اكتساب هذا السلوك نلمسها في المجتمع والفرد نفسه . وأن العوامل ليست جميعها بالمستوى نفسه من الأهمية والتأثير ، إذن فالعوامل المسببة تكون بيئية ؛ أي البيئة التى يعيش فيها الأطفال مثل الأسرة ، المدرسة ، جماعة اللعب ، .. إلخ . وكذلك العوامل الذاتية وتشمل كل ما يتعلق بالتكوين العقلي والجسمي والنفسي ، هذه العوامل المختلفة تتفاعل مع بعضها في التأثير على اكتساب الطفل السلوك العدواني ، ومن أهم العوامل ازدياد حجم المشاهدة من قبل الأطفال ـ كما أشرنا سابقاً ـ هذه الزيادة في حجم المشاهدة تؤدى إلى زيادة تعلق الطفل بهذا الجهاز وزيادة تأثره به ، فضلاً عن عملية تكرار مشاهد العنف التي يوضح تأثيرها العالم (ولتربان) :

"ليس هناك من شك بأن ما يعرض من أفلام تركز على العنف واستعمال القسوة تجلب عند المشاهدين الرغبة والاندفاع في استعمال القوة والعنف في حل المشاكل، وأن هناك علاقة إيجابية بين ظهور وتكرار حوادث الإجرام في المجتمع وعرض أفلام وبرامج تليفزيونية تعكس حالات الإجرام والعنف والقسوة .

لقد أشارت دراسة حديثة في الولايات المتحدة إلى أن الأطفال المراهقين الذين ألقي القبض عليهم لارتكابهم سلوكيات غير قانونية ، كان 90 ٪ منهم يستقون هذه السلوكيات من برامج التليفزيون ويحاولون تقليدها . وهذا يشد انتباهنا إلى قضية مهمة وهى السبب

الذي يدفع الأطفال إلى محاولة تقمص أدوار الممثلين في التليفزيون ، هو أن المجرمين يقدمون على شكل أبطال خارقين يقتلون ويسرقون ويتغلبون على القانون في أحيان كثيرة، مما يدفع الأطفال إلى التعاطف معهم والتحيز إلى جانبهم باعتبارهم البطل الرئيسي للفلم أو المسلسل، وأن نهاية الفيلم تكون بنهاية بطل الفيلم لذلك فإنه يتعاطف معه ضد الشرطة (التى تحمى المجتمع بواسطة القانون) ، ومن ثم يسعى إلى أن يكون بطلاً خارقاً مثل بطل الفيلم .

والنقطة الأخرى المهمة هي ضعف البرامج المخصصة للأطفال وعدم ملاءمة نسبة كبيرة منها لميولهم واتجاهاتهم ، واحتواء العدد الآخر على مشاهد العنف والدمار والخيال الواسع الذي قد يدفع الطفل إلى التقليد ، فضلاً عن أن الجزء الأكبر من أفلام الرسوم المتحركة ينتج في دول أجنبية وتحمل هذه الأفلام صفات وسلوك وقيم البلدان المنتجة فيها ، كما أن البعض منها يكون مترجماً ، ولا يستطيع الطفل متابعة الترجمة ، لأن مستواه التعليمي لا يسعفه في ذلك ؛ لذا فإنه يركز على الصورة والحركة والمقالب والمغامرات ويبتعد عن الجانب التربوي والتعليمي الذي تفتقده معظم هذه الأفلام ، وهذا يدفع الطفل بالتالي الى مشاهدة برامج الكبار كجزء من تقليدهم (أولاً) وللهروب من البرامج التى تناسبهم (ثانياً)، ومن ثم تعلم الطفل على مواضيع حساسة قبل أوانها مما ينعكس سلبياً على إدراكه بصورة سليمة . ويشير البروفيسور (كلابيل) الباحث في مجال الإعلام إلى أن الأطفال يقضون وقتاً طويلاً في مشاهدة برامج تلفزيونية تتعلق بالكبار وتلك البرامج تكشف لهم حالات الصراع والنزاع بين الكبار مما يترك آثاره السلبية على الأطفال عندما يشاهدونها .

وهنا لا بد من تدخل الكبار لإبعاد الأطفال عن متابعة تلك البرامج لتجنب عملية التأثير ، والحفاظ عليهم من أخطار هذه البرامج .

وأخيراً :

إن دور التليفزيون يتركز في زرع البذرة للسلوك العداونى لدى الأطفال، وهذه البذرة تنمو وتظهر كسلوك ملموس إذا ما وجدت التربة الصالحة لها والظروف البيئية التى تساعد على تنميتها . ويتم التعزيز من خلال تكرار سقي هذه البذرة بمشاهد العنف والجريمة ، مع مراعاة العوامل الاجتماعية والنفسية والجسمية للأطفال .

المصادر

1 ـ الحسن ، إحسان محمد (1992) : آثار التليفزيون الاجتماعية والنفسية على الأطفال ، مجلة الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العدد (3) .

2 – الرشيد ، عوض هاشم (1999) : العنف التليفزيوني وعلاقته بالسلوك العدواني ، مجلة الإذاعات العربية ، اتحاد إذاعات الدول العربية ، تونس ، العدد (2) .

3 – الحصيف ، محمد عبد الرحمن (1994) : كيف تؤثر وسائل الاعلام ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

4 – أحمد ، مهيوب غالب (2000) : العرب والعولمة ، مجلة المستقبل العربي ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد 256 .

5 – خلوصي ، ناطق (1993) : الغزو الثقافي ومخاطره ، مجلة الإذاعات العربية ، اتحاد إذاعات الدول العربية ، تونس ، العدد 3 .

6– ناجي، ياسين محمد (1990) : دور المؤسسات العقابية في علاج المجرمين ، دار الحكمة للطباعة ، الموصل .

7 - Hughes J.N. (television Violence: Implications for Violence Prevention, Texas. A. Mun College USA, 1996.

8 - J.T. Klapper, The Effect of Mass Communication, MacMillan. Publishing. New York, 1960.



- تجربة مصر في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين

د. سـهـيـر كـامل أحـمـد

- تجربة مركز تنمية السمع والنطق

الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة

تجربة مصر في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين

د. سهير كامل أحمد ✿

مقدمة :

تعتبر مصر من أوائل الدول العربية التي وَجَّهتْ عنايتها التربوية إلى أبنائها المتفوقين عقلياً والموهوبين، بل لا نبالغ إن قلنا إن مصر هي الدولة الرائدة في هذه المنطقة في رعاية المتفوقين، وقد تبنت مصر في نظامها التعليمي كلاً من نظام المدرسة الخاصة ونظام الفصول الخاصة في رعاية المتفوقين ، ولكل من هذين النظامين نقاط ضعف وجوانب تفوق، وإن كان نظام الفصول الخاصة أفضل من نظام المدرسة الخاصة في مجال رعاية المتفوقين ، لما توفره الفصول الخاصة من عمليات التفاعل الاجتماعي في ظروف لا تختلف عن ظروف الحياة العادية بعكس نظام المدرسة الخاصة .

وتهدف هذه الورقة إلى عرض الجهود المبذولة في جمهورية مصر العربية ، وذلك للاكتشاف وللتدريب والرعاية لأبنائها المتفوقين والموهوبين ، على مدار مائة وخمسين عاماً من الاهتمام بالمتميزين من الطلاب .

تطور الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين في المجتمع المصري (✿✿)

اهتمت مصر بالمتفوقين ، وأعطت لهم اهتماماً خاصاً، فنجد في بداية القرن التاسع عشر ، أن "محمد علي" قام بجمع التلاميذ المتفوقين من الكتاتيب والأزهر الشريف، وكان

✿ أستاذ ورئيس قسم العلوم النفسية ، والعميد السابق لكلية رياض الأطفال ـ جامعة القاهرة .

✿✿ شارك في الإعداد وجمع المادة العلمية : دكتور/ رضا مسعد الجمال المدرس بكلية رياض الأطفال ـ جامعة القاهرة ـ مايو 2001 م .

اختياره لهم قائماً على التفوق في قدراتهم العقلية ، وأرسل منهم البعثات إلى الخارج ، وإلى هؤلاء يرجع الفضل في ازدهار مصر في تلك الفترة علمياً وثقافياً وحربياً .

– وفي عهد الخديوي إسماعيل (1863 – 1879) اهتم علي مبارك بالتلاميذ وجعل الامتحانات وسيلة تشويق وتشجيع للتلاميذ، وكانت تعزف الموسيقى للنابغين وتوزع عليهم المكافآت التشجيعية، ومن جهة أخرى أنشأ "إسماعيل القباني" الأندية الصيفية للمتفوقين والموهوبين حتى يضمن حسن استغلال الطلبة لأوقات فراغهم. ويقوم بإرشاد الطلبة وتوجيههم في هذه الأندية مشرفون ثقافيون واجتماعيون ورياضيون ومدربون في مجال الموسيقى والرسم والأشغال والتصوير، وقام بتعليم الطلاب وتدريبهم بهذه الأندية أخصائيون ومشرفون على درجة عالية من الكفاءة في مجال تخصصهم . كما كان لنظار المدارس الحق في منح التلاميذ المتفوقين في السلوك، وفي التحصيل، شهادة خاصة تدل على تفوقهم في العلم وحسن سلوكهم، وعندما قامت ثورة يوليو (1952) وجهت الدولة مزيداً من الاهتمام لرعاية المتفوقين، فأنشأت فصول خاصة للمتفوقين من العام الدراسي "1954 – 1955"، بمدرسة المعادي الثانوية النموذجية للبنين، وأطلق عليها اسم مدرسة المتفوقين الثانوية، واستمرت هذه الفصول حتى عام 1960 ؛ حيث تم الانتهاء من إنشاء مدرسة للمتفوقين بمنطقة عين شمس، وأنشئت هذه المدرسة لتضم النخبة الممتازة من الطلاب المتفوقين في الشهادة الاعدادية لمعاونتهم على مواصلة التقدم وتدريبهم على التفكير والبحث العلمي ، وعلى الابتكار والتجديد والاختراع، ويتم ذلك من خلال وسائل متعددة منها :

– العناية بألوان النشاط الذي يضمن انطلاق الطلاب ، ويسمح باكتشاف مواهبهم وإشباع ميولهم .

– تكوين التنظيمات المدرسية المختلفة التي يديرها الطلاب بأنفسهم والتي تسمح بظهور القيادات وتعددها .

– توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والمادية حتى لا يكون هناك ما يحول بين الطلبة واستمرار تفوقهم .

– توفير إمكانية التعرف على البيئة والمجتمع والمشكلات الاجتماعية .

هذا وسوف نعرض لهذه التجربة بشيء من التفصيل :

مدرسة عين شمس للمتفوقين .

عين شمس ضاحية من ضواحي القاهرة حيث أُقيم مبنى خاصاً بالمتفوقين وأطلق عليه "مدرسة عين شمس للمتفوقين"، وكان ذلك عام 1960، وتعد هذه المدرسة لا نظير لها في العالم العربي .

وهدفت هذه المدرسة إلى إعداد جيل من المتفوقين يتولى قيادة المجتمع، وذلك عن طريق معاونة هؤلاء المتفوقين على مواصلة التقدم في الدراسة والبحث العلمي والابتكار، ومعاونتهم في الكشف عن ميولهم واستعداداتهم العقلية وصقلها وتوجيهها وجهة بناءة في إطار من تنشيط وتأكيد العلاقة بين الشباب والفكر والعمل العام تأكيداً لربط الشباب ببيئته ومجتمعه المحلي والعربي والأفريقي والعالمي. وقد حدث تعديل في شروط القبول بهذه المدرسة عام 1990، بحيث اتسع ليشمل كل من حصل على 85٪ فأكثر من مجموع الدرجات التي يحصل عليها طالب في امتحان الشهادة الإعدادية العامة في المحافظات المختلفة .

- ويقيم الطلاب في المدرسة (داخلي) حيث تقدم لهم الرعاية متكاملة من الجانب الصحي والتربوي والنفسي والاجتماعي .
- وعلى الرغم من أن الطالب في هذه المدرسة يقوم بدراسة المناهج العادية التي تُقدم إلى الطلاب في المدارس الأخرى، إلا أنه يزيد عليها بعض البرامج الإضافية المرتبطة بما لدى الطالب من استعدادات أو مواهب أو ميول. فالرعاية بهذا الشكل تعد فردية، وهذا نوع من الإثراء من حيث المناهج .
- ويقوم بتقديم هذه المناهج معلمون اختيروا اختياراً مناسباً، وأُعدوا إعداداً سليماً، وزودوا بأساليب وطرق تدريس تتناسب مع إمكانات وطبيعة هؤلاء الطلاب. كما يقدم لهم رعاية نفسية واجتماعية يقوم بها أخصائيون اجتماعيون أُعدوا إعداداً مناسباً .

تجربة مدرسة حلوان للمتفوقات

- وفي العام الدراسي (55 – 1956) بدأت الأوساط التعليمية والشعبية تعمل مطالبة بضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتفوقين والمتفوقات بإنشاء مدرسة

ثانوية للمتفوقات أسوة بمدرسة المتفوقين الثانوية للبنين، فاستجابت وزارة التربية والتعليم لهذا المطلب، وأصدرت عام 1957 منشوراً عاماً سمحت فيه للخمسة الأوائل – من الطالبات المتفوقات في امتحان الشهادة الاعدادية بكل منطقة تعليمية – الالتحاق بالمدارس الثانوية ذات الأقسام الداخلية على أن يتمتعن بجميع الامتيازات المقررة لطلاب المدرسة الثانوية النموذجية للمتفوقين. ولقد تم تنفيذ هذا المنشور بمدرسة حلوان الثانوية للبنات، حيث أنشئت بها ملحقة للمتفوقات، وأطلق عليها فيما بعد اسم مدرسة المتفوقات الثانوية، وكانت مثلها مثل مدرسة المتفوقين الثانوية للبنين تقبل الخمس الأوليات في امتحان الشهادة الإعدادية بكل منطقة تعليمية بشرط ألا تتجاز سن السابعة عشرة في أول أكتوبر (سنة الالتحاق) والتعليم فيها بالمجان وبدون رسوم إضافية، ويعفي طلبتها من سداد ثمن الكتب المدرسية المقررة، وتسير هذه المدرسة وكذلك مدرسة المتفوقين الثانوية للبنات على نفس الخطط والمناهج المتبعة في المدارس الثانوية العامة مع شيء من التوسع في بعض الدراسات .

تجربة إنشاء فصول للمتفوقين والمتفوقات في بعض المحافظات

- وفي العام الدراسي (60 – 1961) بدأت تجربة إنشاء فصول المتفوقين والمتفوقات في بعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، ثم أخذت هذه الفصول في الانتشار – بعد ذلك – في بعض المحافظات الأخرى، حيث كلفت الوزارة في العام الدراسي (1965 – 1966) بعض المديريات التعليمية في محافظات الغربية وسوهاج والدقهلية فتح فصول خاصة للمتفوقين بها، لكي توفر عنهم الالتحاق بمدرسة المتفوقين الثانوية بالقاهرة .

الحوافز والمكافآت للمتفوقين

وتمشياً مع الاتجاه الذي بدأ قوياً في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات (من القرن العشرين) والخاص بالاهتمام برعاية المتفوقين، تم وضع نظام خاص للإعفاءات من بعض الرسوم المدرسية بسبب التفوق، حيث تقرر أن يُعفى من الرسوم الإضافية المقررة على طلاب المدارس الحكومية "الإعدادية والثانوية" الطلبة الحاصلون على (75 ٪) على الأقل من مجموع درجات آخر امتحان وذلك دون الحاجة إلى إجراء بحث اجتماعي .

وأيضاً تشجيعاً للتفوق صدرت بعض القرارات الوزارية والجمهورية والتي منها القرار الوزاري رقم (471) لعام 1956 والذي قضى بمنح المتفوقين من طلاب وطالبات المدارس والفائزين في المسابقات التي تقررها الوزارة مكافآت مالية وجوائز تشجيعية .

- كما صدر قرار جمهوري في عام (1959) بشأن تنظيم الإعفاءات ومنح المكافآت للطلاب المتفوقين في امتحان إتمام الشهادة الثانوية العامة والمواصلين لهذا التفوق بالجامعات والمعاهد العليا، بشرط حصولهم على تقدير جيد جداً على الأقل في سنوات النقل، كما تقرر أن يُعفى من رسوم القيد للمتفوقين من الطلاب إذا حصل أي منهم على 75 ٪ على الأقل من مجموع الدرجات في امتحان إتمام شهادة الثانوية أو الفنية، وكذلك يُعفى الطلاب الذين يحصلون على بطولات رياضية، أو يظهرون نشاطاً اجتماعياً في أثناء تعليمهم الجامعي ويكون إعفاؤهم بقرار من مجلس الجامعة .
- كذلك أكد القرار الوزاري رقم (117) لعام (1965) على ضرورة منح الطلبة المتفوقين في مجالات الدراسة العلمية والأدبية بعض الامتيازات الاعتبارية وكذلك بعض المنح والجوائز التشجيعية .
- كذلك صدر القرار رقم (197) لسنة (1965). والذي بمقتضاء أصبح تشجيع المتفوقين مبدأ عاماً، بحيث يتم تشجيع المبرزين في بعض المجالات، وعلى الأخص في اللغة العربية والعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية والتفوق الرياضي والاجتماعي والوعي القومي .

اهتمام الدولة باكتشاف المتفوقين والموهوبين

- كما صدر قرار وزاري آخر نص على تشكيل لجنة بكل مدرسة إعدادية أو ثانوية، ويكون من بين اختصاصاتها الأساسية المعاونة في الكشف عن التلاميذ المتفوقين ورعايتهم .
- كما أصدر المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في عام 1978 تقريراً خاصاً برعاية المتفوقين في مختلف مراحل التعليم، دعا فيه إلى إجراء تقييم علمي شامل لمدرسة المتفوقين التي أُنشئت عام (1954 - 1955). كما نادى بضرورة توفير الإمكانات والتيسيرات في المدارس بما يساعد على اكتشاف المتفوقين في المجالات

المختلفة، كذلك طالب التقرير بوضع الخطط والمناهج التي تتوافق مع قدرات واستعدادات المتفوقين وتشجيع ميولهم ورغباتهم في التفوق/ كذلك طرحت وزارة التربية والتعليم في عام 1979 ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم، ودعت إلى ضرورة إعداد بعض البرامج الخاصة بهم، على اعتبار أن ثروة الأمة تنبع أساساً من قدرتها على تنمية الاستعدادات الفطرية لأبنائها، والاستفادة بهم بصورة مثمرة، ولقد تم تشكيل مجموعة من اللجان الرئيسية والفرعية، وكانت لجنة رعاية المتفوقين إحدى هذه اللجان الرئيسية التي انبثقت عنها، وهي لجنة فرعية أصدرت في نهاية أعمالها تقريراً ختامياً تضمن بعض التوصيات العامة بشأن رعاية المتفوقين والتي جاء من أهمها :

* إدخال أحدث الوسائل التي تتبع في تعليم المتفوقين وتربيتهم وتنمية قدراتهم، توفير الأدوات والأجهزة وتصميم الاختبارات التي تمكن من التعرف عليهم، وكذلك إعداد البرامج التدريبية لمختلف العاملين في مجال رعايتهم .
* واستمراراً في سياسة وزارة التربية والتعليم للاهتمام بالطلاب المتفوقين تم تكليف مكتب وكيل الوزارة للخدمات التربوية عام 1980 بدراسة المقومات الأساسية لتحديث وتطوير التعليم، وأسند إلى الإدارة العامة للتربية الاجتماعية إعداد نظام جديد للبطاقة المدرسية، وقد تم إعداد نوعين من البطاقات، بطاقة مدرسية تطبق على جميع الطلاب، وبطاقة اجتماعية تطبق على الطلاب المتفوقين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، وقد أعدت هذه البطاقة لتتضمن بيانات شاملة تعطي صورة دقيقة عن الطالب حتى يمكن متابعته، وقد أوكل إلى الأخصائي مسئولية بيانات البطاقة وحفظها والاستفادة من بياناتها في الممارسة المهنية ومراعاة السرية الكاملة والتامة للبيانات الواردة فيها .

تجربة إنشاء فصول المتفوقين في جميع أنحاء الجمهورية

- وفي عام 1988 صدر القرار الوزاري رقم (114) بشأن إنشاء فصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسي، يكون الغرض منها تحقيق تكافؤ الفرص، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب، ورعاية ذوي القدرات العقلية والتحصيلية الفائقة منهم، وتهيئة الظروف

التربوية، وتوفير الفرص التعليمية التي تساعدهم على إنماء مواهبهم من أجل إعداد جيل من العلماء، ويلتحق بهذه الفصول الطلاب الحاصلون على مجموع درجات لا يقل عن 90٪ في امتحان الشهادة بمرحلة التعليم الأساسي، ويجوز عقد امتحان خاص لهم للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل لديهم، بحيث لا تزيد كثافة الفصل على (35) طالباً لكل فصل، ويرشح للتدريس بهذه الفصول معلمون ذوي كفاءة خاصة في مواد تخصصهم، وأن يكون لديهم الاستعداد للإشراف عليهم وتتبعهم في دراستهم وفي نواحي نشاطهم العلمي، ويساعدهم في توجيه الطلاب أخصائيون اجتماعيون ونفسيون .

– وتم تشكيل اللجنة الاجتماعية العليا لرعاية الفائقين سنة 1989، بقرار وزاري رقم (224) وكان من أهم ما أنجزته من برامج هو **مشروع مراكز إعداد الفائقين** على أساس تجميع الطلاب الفائقين المتواجدين في المدارس المختلفة في مكان واحد؛ حيث يتلقون العديد من ألوان الرعاية الاجتماعية والنفسية والتربوية بهدف استمرار التفوق والنهوض به ومتابعته عن قرب لهؤلاء الطلاب، وكذلك إبراز المواهب والقدرات المتوافرة لديهم، وتعمل هذه المراكز لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع، حيث يعتني بالطلاب بتقديم نماذج وأساليب جديدة في التعليم عن طريق دفع الطالب للعمل والإنتاج والإبداع من خلال معلم كفء قادر على الاستمرار والمثابرة وتنمية التفوق بالإضافة إلى تقديم الوسائل التي تُعين على الإبداع وعلى الإنتاج. وفيما يلي عرض لأهداف هذا المشروع وخطواته التنفيذية :

مشروع مراكز إعداد الفائقين

أهداف المشروع :

* تركيز الأضواء على المتفوقين وحصرهم وتحقيق أقصى استفادة من طاقاتهم وتنمية قدراتهم ومتابعتهم وتذليل الصعاب التي قد تكون عائقاً أمام التفوق وبما يساعد على استمراريته .
* تنمية التفوق من خلال الرعاية العلمية والنفسية والاجتماعية والترويحية .
* إذكاء روح المنافسة بين الطلاب الفائقين وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد العقلي

وتخليصهم من الطرق التقليدية القائمة على شحن المعلومات فقط .

* الوصول إلى أنسب البرامج والمناهج التي تساعد على استمرار التفوق والنهوض به .
* التأكيد على تكامل مفهوم التفوق ليشمل التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والابتكارية .
* العمل على خلق جيل من العلماء المتكامل علمياً واجتماعياً وفكرياً .

الخطوات التنفيذية للمشروع :

أصدرت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية بتاريخ 1988/11/8م نشرة بالمشروع، وخطوات تنفيذه، وأسلوب العمل به، بعد أن مهدت له من خلال لقاء قادة مكاتب الخدمة الاجتماعية الأول والذي عقد في 1988/11/3م، ويتم اختيار التلاميذ الذين ينضمون إلى مراكز التفوق وفق الأسس التالية :

- الحصول على أعلى الدرجات بحيث لا تقل عن 85 ٪ في الامتحانات النهائية .
- يفضل الطلاب المتميزين في الأنشطة التربوية .
- إذا زاد العدد تجرى الاختبارات داخل المركز لاختيار المتميزين منهم .
- وأن يشكل بكل مركز مجلس إدارة، ويتكون هذا المجلس من :

مدير – وكيل – معلمون لكل مادة – نائب الآباء بالإدارة / المديرية – أخصائي اجتماعي لكل فصل – مدرس تربية رياضية – أمين فصل – أمين مكتبة – شئون مالية – عمال .

وتكون مهمة مجلس الإدارة كالتالي :

- وضع الخطة والبرنامج الزمني للمركز .
- وضع طريقة الأداء والمعالجة العلمية لإثراء التفوق والبعد عن الحشو والتلقين .
- تطبيق أساليب ووسائل للقياس والتقويم والمتابعة للطلاب .
- تنفيذ البرامج التي من شأنها الحفز على التنافس العلمي والاجتماعي والرياضي، وإبراز الملكات والمواهب والقدرات، تقديم الرعاية الاجتماعية للطلاب داخل مراكز إعداد الفائقين، وتحدد دورها في التالي :

* تطبيق البطاقة الاجتماعية على الطلاب المشاركين في المراكز .
* عقد الاجتماعات مع الآباء لبحث سُبل النهوض بالمركز .
* عمل الزيارات المنزلية لبعض الحالات التي تستدعي ظروفها ذلك .
* تقديم الرعاية الفردية لكل طالب بالمركز والمتابعة له .
* تنفيذ برامج الرعاية الاجتماعية من رحلات ومعسكرات ولقاءات وندوات ومسابقات.
* والجدير بالذكر أن المركز يعمل خلال العطلات الصيفية بهدف رعاية الموهبة والعناية بإبراز القدرات والاهتمامات الخاصة لدى المتفوقين، وكذلك تشجيع وإبراز الملكات والمواهب النوعية مما يحقق استمرارية المتابعة الصيفية للطلاب المتفوقين .

غير أنه على رغم من النجاح الذي حققه مشروع المتفوقين؛ إلا أن اللجنة الاجتماعية العليا لرعاية المتفوقين قد رأت العديد من السلبيات التي يمكن تؤخذ عليه ومنها :

- ضعف الاهتمام بمجال الأنشطة والتركيز على الجانب العلمي فقط .
- ضعف الأداء بالنسبة للعينة المختارة للمشروع .
- كثرة إعداد الفصل الواحد بالمركز؛ حيث أن المديريات لم تلتزم بالأعداد المقررة .
- واستمراراً من الوزارة في دعم الرعاية للطلاب المتفوقين، فقد صدر القرار الوزاري رقم (190) بتاريخ 1990/6/16 بشأن تعديل شروط القبول في فصول الطلاب المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة الذي نص على :

* الحصول على 85 ٪ على الأقل من المجموع الكلي لدرجات امتحان الشهادة الإعدادية .
* ألا يزيد سن الطالب في أول أكتوبر (لسنة الالتحاق) على 16 سنة .
* ألا يكون قد رسب في أي صف من صفوف الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي .
* لا بد من اجتياز الطالب امتحاناً خاصاً - دون رسوم - للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل، وتقوم الوزارة بإعداد الأسئلة ولجان هذه الامتحانات وفق القرار الوزاري الذي يصدره وزير التعليم، وطبق هذا القرار من العام الدراسي 1991/90 .

البطاقة الاجتماعية كأداة لاكتشاف ورعاية المتفوقين

في يوليو 1990 قامت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية بالاشتراك مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بتطوير البطاقة الاجتماعية للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية. وعقد الدورات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين على استخدامها. وكذلك بدأت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية بتظيم مؤتمرات قومية لرعاية المتفوقين، حيث عقد مؤتمرها الأول في فبراير 1990 والثاني في أكتوبر 1991 وتضمنت هذه المؤتمرات العديد من البحوث العلمية حول التفوق وأشكاله وأساليبه، وأوجه رعاية المتفوقين، بالإضافة إلى تنظيم لقاءات فكرية سنوية للمتفوقين والتي تضم أوائل المتفوقين على مستوى الجمهورية لممارسة أنشطة اجتماعية وترويحية .

هذا وقد تم تطوير البطاقة الاجتماعية للطلاب المتفوقين وذلك لكي تحقق الأهداف التالية :

- التأكيد على أن المدرسة هي الوسط التربوي الذي يرعى التفوق الدراسي ويستثمره بهدف إعداد جيل من العلماء .
- متابعة الطلاب المتفوقين بهدف صقل مواهبهم، باعتبارهم كفاءات ينبغي الاهتمام بهم، ورعايتهم علمياً ونفسياً واجتماعياً وصحياً، بما يحقق أقصى استفادة من طاقاتهم وتنمية قدراتهم وحتى يمكنهم الحفاظ على تفوقهم، وإنماء هذا التفوق ليكونوا ثروة قومية لمستقبل أفضل .
- تذليل الصعاب التي قد تعترض المتفوق بما يساعد على استمرار التفوق .
- استخدام بيانات البطاقة واستخلاص نتائجها لأغراض الإحصاء الاجتماعي والبحث العلمي بهدف خدمة العملية التربوية .
- **وقد اشتملت هذه البطاقة على المعلومات الآتية :**

* بيانات الطالب .
* حالة الطالب الاجتماعية .
* الحالة الصحية للطالب .
* نشاط الطالب (الأنشطة الفردية والجماعية التي تميز الطالب المتفوق) .
* مواظبة وانتظام الطالب طوال العام الدراسي .

* المستوى التحصيلي والدراسي للطالب "فالبطاقة تتضمن قائمة بالمواد الدراسية المختلفة التي يدرسها الطالب المتفوق ويتم فيها تسجيل مرتبة التفوق" .
* السمات المميزة للطالب المتفوق كما يراها الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة .
* نتائج الاختبارات النفسية المختلفة التي يتم تطبيقها على الطالب .
* المشكلات التي يعاني منها الطالب المتفوق .
* نوعية التوجية والخدمات التي قدمت للطالب المتفوق .
* ملاحظات أخرى يرى الأخصائي الاجتماعي أو رائد الفصل إضافتها .
* متابعة أجهزة التوجية الفني للتربية الاجتماعية .
* تقرير ختامي عن حالة الطالب المتفوق في نهاية المرحلة التعليمية الثانوية. وهذه البطاقة تم إعدادها بناءً على مجموعة من الأسس والمقومات العلمية وتم عقد العديد من الدورات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين بالإدارات المختلفة على مستوى الجمهورية على استخدام هذه البطاقة .

وأهم ما يمكن أن تقوم به البطاقة الاجتماعية في تحقيق الرعاية الاجتماعية للطلاب المتفوقين التالي :

- وضع برامج تربوية تسمح بنمو قدرات وإمكانات الطلاب الموهوبين والمبتكرين من حيث الجوانب العقلية والانفعالية والدافعية، والاهتمام بتنفيذ هذه البرامج ومتابعتها، كما تسهم البطاقة في التعرف على التغيرات التي تطرأ على حالة الطالب الدراسية، وكذلك بالنسبة إلى جوانب النمو الأخرى كما يفيد ذلك في قياس تقدم الطالب بالنسبة إلى نفسه وما كان عليه من قبل .
- تنظيم برامج خاصة للتوجيه تضمن أنواع الرعاية والخدمات والتي تكفل نمو التلميذ معرفياً وانفعالياً واجتماعياً، بالإضافة إلى توجيه كل طالب "مع مراعاة الفروق الفردية والتي تظهر من تسجيل البيانات الخاصة به في البطاقة الاجتماعية" – إلى المجال التربوي الذي يتناسب مع ما لديه من قدرات وإمكانات .
- تنظيم برامج بالتعاون مع مجالس الآباء والمعلمين، لتوعية أسر الطلاب المتفوقين بهدف تهيئة المناخ الأسري حتى يصبح عاملاً مساعداً على نمو قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم العقلية، فمن خلال البطاقة يمكن تزويد الآباء بتقارير دورية عن ميول

الطلاب واستعداداتهم الخاصة ونواحي امتيازهم وقصورهم تمهيداً للحصول على مساهمة المنزل وتعاونه مع المدرسة في إتاحة أحسن الظروف لنمو الطلاب المتفوقين .

- التأكد من ملاءمة المناهج والبرامج وطرق التدريس، وأنها صالحة لاجتذاب اهتمامات الطلاب وتحدي ذكائهم واستثارة دوافعهم .
- العمل على توفير الفرص المتنوعة للنشاط على اختلاف أنواعه رياضياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً أمام الطلاب المتفوقين على نحو يتناسب مع تنوع وتعدد ميول الطلاب في مختلف المراحل الدراسية .

نظام المسابقات للطلاب المتفوقين

أصدرت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية في 1995/12/31 نشرة تنظيم مسابقات الطلاب المتفوقين بهدف :

- تنمية القدرات الإبداعية والقدرة على التفكير الخلاق .
- إطلاق القدرات الابتكارية بين الطلاب المتفوقين .
- ربط الطلاب المتفوقين بالمجتمع وتدعيم انتمائهم لوطنهم .
- تنمية مهارات البحث والاستكشاف المعرفي للتراث والتحديث .
- استثارة الخيال العلمي لحل المشكلات الاجتماعية .
- التأكيد على دور المتفوقين في دفع المجتمع والنهوض به وإعدادهم لهذا الدور .

أولاً : الخطوات التنفيذية

تطرح المسابقة على الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية عام – فني، ويشترط ألا يقل التقدير عن 75 ٪ في آخر امتحان اجتازه الطالب .

- تكلف المدارس ومكاتب الخدمة الاجتماعية ضمن خطتها للتوجيه والإرشاد الاجتماعي بعقد ندوات حول الموضوعات التي تتضمنها المسابقة، على أن يحضرها الطلاب المتفوقون والمرشح اشتراكهم في هذه المسابقات بهدف إلقاء الضوء حول هذه الموضوعات، وحثهم على تناولها بشكل جاد وعميق، على أن تمول هذه الندوات من الموارد الذاتية للمديريات ووفق أحكام القرار 567 لسنة 92 مادة (8) .

- تتخذ المديرية إجراءات التنفيذ بحيث يُتاح لكل إدارات ومدارس المديرية المشاركة في هذه المسابقات .
- تشكل المديرية لجان تنظيم للمسابقات على أن يكون من بين أعضائها (مدير المديرية - مدير عام الخدمات - الموجه العام للتربية الاجتماعية - مدير المرحلة لمكاتب الخدمة الاجتماعية - الموجه الأول للمديرية - رئيس مكتب الخدمة، بحيث لا تزيد اللجنة على ثلاثة فقط على أن تصرف المكافآت وفق أحكام القرار 567 لسنة 92 مادة (13) من موارد المديرية الذاتية (فقرة ب).
- يُمنح الطلاب الفائزين على مستوى المديرية في كل موضوع من موضوعات المسابقة جوائز في صورة شهادات الاستثمار من ميزانية المديرية .
- ترسل المديرية البحوث الخمسة الفائزة في كل موضوع (لنوعية التعليم الفني والعام) عقب الانتهاء من المسابقة كلها .. إلى الإدارة العامة للتربية الاجتماعية ليتم تقييمها .

ثانياً : على مستوى الإدارة العامة للتربية الاجتماعية

- تقوم الإدارة بتقييم المسابقة على المستوى المركزي لاختيار الخمسة الأوائل لكل موضوع وفي كل نوعية تعليمية .
- تُمنح البحوث الخمس الفائزة على مستوى كل موضوع من موضوعات المسابقة جائزة في صورة شهادات استثمار أكبر من قيمتها عن ما قدمت على مستوى المديريات، وذلك من خلال الإدارة العامة للتربية الاجتماعية .

شروط الاشتراك في المسابقة

1- ينظم مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للمديرية / الإدارة ندوات حول موضوعات المسابقة لطلاب فصول المتفوقين على أن تصرف المكافآت المستحقة من موارد الإدارة/ المديرية الذاتية.
2- تعد المديرية تقريراً حول سير تنفيذ الندوات التي عقدت والمشاركين فيها ووظائفهم وعدد المستفيدين منهم، ويعتبر هذا التقرير أساسياً .
3- تكتب البحوث بخط واضح، ويجوز للمديرية كتابة الأبحاث الفائزة ونسخها قبل تسليمها للإدارة العامة .

4- لا يقل البحث عن (10) عشر صفحات ولا يزيد على 25 صفحة .
5- يوضح اسم الطالب كاملاً (رباعي) وعنوانه السكني والمدرسة والصف الدراسي تسهيلاً لاستخراج شهادات الاستثمار عند الفوز (يكتب على البحث) .
6- توفر المكتبات المدرسية المراجع اللازمة للبحوث لمساعدة الطلاب على الاطلاع وحثهم على ارتياد المكتبة .
7- يوضح بالجانب الأيسر العلوي مربع باللون الأحمر للدلالة على التعليم الفني، واللون الأزرق للدلالة على التعليم العام .
8- لا يجوز الاعتذار عن المسابقة لما لها من أهمية في تدريب الطلاب المتفوقين على أساليب البحث العلمي والمساهمة في إثرائهم فكرياً واجتماعياً .

هذا وتنفيذاً لخطة الإدارة العامة للتربية الاجتماعية، واستمراراً لخطة الإدارة في رعاية المتفوقين وتنمية قدراتهم الإبداعية، وربط هؤلاء الطلاب المتفوقين بقضايا مجتمعهم، تم طرح المسابقة للعام الدراسي 2000 - 2001 ، على أن تشمل المرحلة الثانوية وكذلك المتفوقين بالمرحلة الإعدادية. وتم السماح للطالب بالاشتراك في أكثر من موضوع من موضوعات المسابقة حسب المرحلة التعليمية .

برنامج الملتقى الفكري السنوي للمتفوقين

في إطار سياسة وزارة التربية والتعليم - الرامية إلى العناية بالمتفوقين ووضع البرامج التي تحقق هذا الهدف، أصدرت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية نشرة بتاريخ 1995/10/28 لمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية على مستوى محافظات الجمهورية، تتضمن التنبيه باستمرار قيام الإدارة ببرنامج الملتقى السنوى للمتفوقين .

أهداف البرنامج

- التعرف على المؤسسات والهيئات العلمية لأحدث وسائل التقدم العلمي .
- إتاحة الفرص للطلاب الالتقاء برجال العلم البارزين وقادة المجتمع لتنمية دوافع التفوق .
- إذكاء روح التنافس بين الطلاب من خلال مسابقات تعليمية وثقافية ذات مواصفات خاصة لاطلاق قدراتهم وإمكاناتهم .

- ربط المتفوقين بالمجتمع ومساهمتهم في مناقشة قضاياه لزيادة الانتماء الوطني .
- دراسة احتياجات المتفوقين ومشكلاتهم لتصميم البرامج المقابلة لها .

المستفيدون من البرنامج

- الطلاب الحاصلون على 85 ٪ فأكثر، في امتحان الشهادة الإعدادية والملتحقين بالصف الأول الثانوي بفصول المتفوقين .

مدة التنفيذ : سبعة أيام بما فيها يومي السفر ذهاباً وعودة .

محتويات البرنامج

- ثقافي وعلمي : (مسابقات علمية - مناقشات تثقيفية - محاضرات قومية - لقاءات ومناظرات) .
- اجتماعي : زيارة للمعالم والمؤسسات التي تدعم اتجاهات التفوق - أنشطة اجتماعية ونوعية وسمر .
- رياضي : مسابقات رياضية - أنشطة رياضية وهوايات .
- فني : أنشطة ومسابقات فنية - معرض لإنتاج المتفوقين .

إجراءات التنفيذ

1- يطرح البرنامج للتنفيذ من خلال فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية، ويرشح ثلاثة طلاب عن كل مدرسة، ويمكن أن يرشح ثلاثة طلاب متفوقين بالفصول العادية حالة تعذر وجود فصول متفوقين، ويشرط حصول الطالب على ٨٥٪ من مجموع درجات الشهادة الإعدادية .

2- تجرى تصفيات المسابقة بين الطلاب المتفوقين لاختيار الطلاب الثلاثة الفائزين على مستوى الإدارة على أن تكون المسابقات من وضع موجهي المواد والأنشطة المتنوعة على مستوى الإدارة، وأن يتضمن البرنامج زيارات لأهم المعالم المحلية لزيادة معارفهم وانتمائهم لوطنهم .

3- يرشح الطلاب الثلاثة الأوائل من فصول المتفوقين بالإدارة للاشتراك بالملتقى الفكري على مستوى المديرية، والذي يعقد لمدة ثلاثة أيام، على أن يختار الطلاب الفائزين لتمثيل المديرية (ثلاثة بنين، وثلاث بنات) على المستوى المركزي .

4- تشكل الإدارة / المديرية لجان الإعداد والتنفيذ على أن يصرف لها المكافآت

المستحقة، على أن تمثل في عضويتها من بين مدير المديرية / الإدارة - الموجة العام للتربية الاجتماعية - الأول - مدير الخدمات بالإدارة - المديرية، موجه أول التربية الاجتماعية بالإدارة - المديرية - مدير المرحلة لمكاتب الخدمة، رئيس مكتب الخدمة - موجه المرحلة الثانوية .

وللجنة أن تضم لعضويتها من تراه لازماً لتنفيذ البرنامج على أن يكون من بينهم اثنان من أعضاء مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية على أن يصرف لهم المكافآت عن أيام العمل الفعلي .

5- تصرف مكافآت المحاضرين والمناقشين حسب الدرجة المالية والتخصص من الموارد الذاتية المتاحة لكل مديرية .

6- يتم إرسال الفائزين على مستوى المديرية .

7- تتحمل المديريات مكافآت الإشراف المرافق للطلاب خصماً على نفقتها ومن مواردها المالية، كذلك الانتقالات والتغذية للمشاركين في الملتقى .

الجوائز

أولاً على مستوى الإدارة / المديرية

1- يمنح الطلاب الخمس الأوائل الفائزين في الملتقى على مستوى الإدارة / المديرية:

أ- شهادات تقدير من الإدارة / المديرية .

ب- شهادات استثمار تصرف من موارد الإدارة / المديرية .

2- تمنح المدارس الفائزة منها الطلاب الجوائز التالية من موارد الإدارة / المديرية :

أ- شهادة تقدير .

ب- حوافز نقدية تحدد بمعرفة السلطة المختصة بالإدارة / المديرية، للسادة المشرفين على تنفيذ البرنامج بالمدرسة (ناظر - مدير - وكيل نشاط - أخصائي اجتماعي) تقديراً للجهود المبذولة في نجاح البرنامج .

ثانياً : على مستوى الإدارة العامة للتربية الاجتماعية

1- يمنح الطلاب الخمس الفائزين في الملتقى :

أ- شهادة تقدير .

ب- شهادات استثمار .

2- تحصل المديرية الفائز فريقها بأعلى الدرجات على مستوى الجمهورية على :

أ- حوافز نقدية للجان المشرفة على تنفيذ البرنامج من موارد المديرية الذاتية .

ب- درع التفوق للمديريات الخمس الأوائل .

واستمر هذا الملتقى الفكري ابتداءً من عام 1990 وحتى 2001 على أن يتم سنوياً. وفي كل عام يتطور الملتقى، وتتطور أهدافه، وكذلك المستفيدون من البرنامج وفقاً لعملية التقويم السنوى الذي يتم بعد كل ملتقى .

مراكز رعاية المتفوقين بالمرحلة الإعدادية

استمراراً للجهود التي توليها وزارة التربية والتعليم من خلال مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية، طرحت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية مشروع مراكز رعاية المتفوقين بالمرحلة الإعدادية. وفيما يلي عرض لهذا المشروع والذي بدأ عام 1995 :

اسم المشروع :

مراكز رعاية المتفوقين بالمرحلة الإعدادية - من خلال مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية .

أهداف المشروع :

1- التعرف على الطلاب المتفوقين علمياً، وتقديم أوجه الرعاية الاجتماعية التي تتناسب مع احتياجاتهم بما يسهم في تحقيق أقصى استفادة من طاقاتهم وتنمية قدراتهم.

2- إذكاء روح التنافس بين الطلاب المتفوقين، وتشجيعهم على بذل المزيد من التوظيف العقلي، والعمل على استثارة قدراتهم العقلية لإنمائها وتفتحها بدلاً من ربطها بالقدرات الدنيا .

3- تنمية التفوق من خلال برامج الرعاية الاجتماعية والتربوية .

4- استمرارية برامج الرعاية للطلاب المتفوقين .

5- المساهمة في خلق جيل من العلماء، وهو هدف قومي .

المستفيدون من المشروع :

تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (تلاميذ المرحلة الإعدادية) .

خطوات التنفيذ :

على المستوى المحلي :

1- يقوم مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بالتعاون مع التعليم الإعدادي بحصر الطلاب المتفوقين، والحاصلين على 80٪ على الأقل في امتحانات آخر العام. تختار إحدى مدارس المرحلة لتطبيق المشروع شرط أن يتوافر فيها التالي :

* المكان المتوسط لمدارس الإدارة / المديرية، ويصلح لأداء هذا المشروع .
* وفرة الملاعب والمعامل اللازمة لإنجاح المشروع .
* الاستعداد الفني والعلمي اللازمين لتقديم أوجه الرعاية العلمية والاجتماعية المطلوبة.
* تحديد الوقت المناسب لنجاح المشروع .

3- تعمل الإدارة / المديرية على توفير :

1- الموارد المالية التي يتطلبها المشروع .

2- طبع الأدلة الإرشادية اللازمة والتي تساعد الطلاب المتفوقين على استمرارية التفوق مع الاسترشاد بالأدلة التي تطبعها الوزارة في هذا الشأن .

3- إعداد ملف التفوق لكل طالب توضع فيه القياسات والمتابعات التي تجرى للطالب باستمرار، مع متابعة الحضور والغياب، ومعالجة الحالات التي تحتاج إلى رعاية خاصة .

4- إعداد السجلات التي تبرز الجهود المبذولة مع الطلاب المتفوقين .

5- إعداد جداول الدراسة والأنشطة المختلفة التي تقدم لهم .

6- متابعة النتائج النهائية لهؤلاء الطلاب بما يساعد على تقييم المشروع سلباً أو إيجاباً .

7- وضع القواعد التي من شأنها استمرار المشروع حتى نهاية العام، على أن يلحق الطلاب المشاركون فيه بالأندية المدرسية والتي تقام في فصل الصيف .

8- اختيار هيئة الإشراف اللازمة لكل مركز وكذا المعلمين اللازمين للتدريس والموجهين التابعين لهم .

9- يجوز للإدارة / المديرية تنفيذ أكثر من مركز فيها على أن يكون التقييم النهائي لمركز واحد فقط .

الإشراف والعمل بالمراكز :

أ- تشكل لجنة الإشراف على المشروع على المستوى المحلي (إدارة / مديرية) من السادة :

* مدير المديرية / الإدارة (رئيساً) .
* الموجه العام للتربية الاجتماعية (عضواً) .
* مدير التعليم الإعدادي .
* مدير المرحلة لمكاتب الخدمة الاجتماعية .
* الموجه الأول للتربية الاجتماعية .
* مدير الشئون المالية والإدارية .

ب- تشكل المديرية / الإدارة مجلساً لإدارة المركز من :

* مدير المركز - أخصائي اجتماعي لكل فصل من فصول المركز - أمين المكتبة - أمين معمل - سكرتير مالي وإداري - عمال .

ويتولى هذا المجلس الإشراف على المركز، وتنفيذ البرنامج المعد، وحفظ السجلات اللازمة والتي تبرز نشاطه، على أن يختار أفضل المعلمين أو الموجهين للتدريس بهذه المراكز حسب المواد المحددة، وجدول العمل .

المتابعة الفنية على المستوى المحلي :

تتابع المراكز بمعرفة السادة موجهي المواد والأنشطة، وبشرط اختيارهم من أكفأ الموجهين لمتابعة المراكز، كل بما يخص من مواد أو نشاط .

الحوافز :

تمنح المراكز الخمسة الأوائل على مستوى الجمهورية الحوافز التالية :

1- كأس التفوق للمراكز الأول والثاني والثالث .

2- درع التفوق للمركزين الرابع والخامس .

3- حوافز نقدية للسادة أعضاء هيئة الإشراف على المشروع بالمديرية .

بطاقة متابعة الطفل الموهوب برياض الأطفال

حرصاً من وزارة التربية والتعليم على تحقيق مبدأ التميز للجميع، تقدم إلى معلمات

الروضة بطاقة تسهم في التعرف على ما يتميز به الطفل في المجالات المختلفة لتمكينها من تقديم الرعاية له في مجالات تميزه، بهدف اكتشاف وإعداد ورعاية العلماء والمبتكرين والمخترعين، على أن تسهم المعلمة في استخدام هذه البطاقة مع الطفل طوال سنوات الروضة لتأكيد مبدأ المتابعة المستمرة التي تتبناها الوزارة. وتشمل هذه البطاقة :

* بطاقة متابعة الطفل الموهوب برياض الأطفال .
* بطاقة بيانات الطفل الأولية .
* بطاقة الصحة العامة .
* بطاقة سلوك الطفل في المجالات المختلفة :
  - في الرياضيات والمنطق .
  - في المجال المكاني والفني .
  - في المجال الحركي .
  - في المجال الموسيقي والغناء .
  - في العلاقات الاجتماعية .
  - في المجال العاطفي .
* بطاقة مجالات يتميز فيها الطفل .

بطاقة إكتشاف المواهب ومجالات التميز لأطفال الروضة وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية

إيماناً من وزارة التربية والتعليم بأن كل طفل له ما يميزه، ومن المهم اكتشاف هذا التميز والموهبة في سن مبكرة حتى يمكن رعايتها وتنميتها بالأسلوب الذي يضمن أن تصل إلى أعلى معدلاتها لدى أصحاب هذه المواهب، وحرصاً من وزارة التربية والتعليم على مساعدة المعلمين ومعلمات هذه المرحلة العمرية .

وبما أن المواهب متعددة المجالات ومتباينة المظاهر ومختلفة الاتجاه؛ فمنها المواهب الفنية واللغوية والاجتماعية والرياضية. هذا التعدد دفع القائمين على تصميم هذه البطاقة أن يحددوا جوانب السلوك المرتبط بمجالات المواهب وجوانب التميز المختلفة والذكاءات المتعددة لهؤلاء الأطفال .

تتضمن البطاقة بيانات عامة عن الطفل / التلميذ، ثم بيانات خاصة بأسرته واهتماماته التي تكون قد لاحظتها أسرته قبل التحاقه بالروضة لأول مرة، ثم تبدأ بنود البطاقة بجزء خاص بالصحة العامة للطفل، وتشتمل على أهم المظاهر التي يمكن من خلالها تسجيل ملامح ومستوى صحة الطفل، مثل : معدل النظافة بالروضة، أو التمتع بسلامة المظهر والنشاط والحركة، أو سرعة التعب بعد بذل أي مجهود، أو تكرار الشكوى من أعراض معينة، أو أية مظاهر صحية أخرى قد تلاحظها المعلمة / المعلم. ويلي ذلك الجزء الخاص بالمظاهر السلوكية للأطفال في المجالات المختلفة (اللغوي والمعرفي، الرياضي والمنطقي، الفني وإدراك العلاقات، الحركي والقدرات الجسمية، الموسيقى، المجال الاجتماعي، المجال العاطفي والوجداني. **وتشمل هذه البطاقة** :

- بطاقة متابعة لأطفال الروضة وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية لاكتشاف المواهب ومجالات التميز وتشمل :

* بيانات تتعلق بأسرة الطفل واهتماماته .
* المظاهر السلوكية للأطفال في المجالات المختلفة :
  - المجال الرياضي والمنطقي .
  - المجال الفني وإدراك العلاقات .
  - المجال الحركي والقدرات الجسمية .
  - المجال الموسيقي .
  - المجال الاجتماعي .
  - المجال العاطفي والوجداني .
* كيفية تقسيم البطاقة واستخدامها .
  - بطاقة الصحة العامة للطفل .
  - بطاقة سلوك الطفل في المجالات المختلفة .
  - تقرير شامل عن سلوكيات الطفل (المرحلة الابتدائية) .

مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم وتم افتتاحه في 9 يوليو 1998 :

* يسعى هذا المركز إلى تشجيع الموهوبين ورعاية المبتكرين إلى جانب نشر التوعية العلمية .

* وإلى تكوين أجيال متعاقبة من العلماء. ولعل تخصيص قاعة المشاهير بالمركز من الشرق والغرب، من الماضي البعيد والحاضر القريب، تحفيز لشبابنا كي يتأثر بهؤلاء العلماء، ويعلم أولاً وأخيراً أنهم بشر عاديون – وإن كانوا متميزين – وكل ما يتميزوا به هو المثابرة – دقة الملاحظة – ترتيب الفكر .. إلخ .
* كما أنه المحمية الطبيعية والخاصة والمصنع للعلماء الصغار الذين سيقودون حركة التقدم العلمي في مصر بإذن الله في القرن الجديد، فهم الأمل والرجاء في مستقبل أفضل لمصر .
* وهو بيت أطفال مصر، فيه يشعر الطفل بالأهمية، فكل شيء معد من أجله، والجو كله مهيأ ليستمتع بالحرية – حرية كاملة للممارسة والتعلم من خلال الاستمتاع، فشعار المركز "برجاء لمس المعروضات" .

وفلسفة هذا المركز هي تبسيط العلوم، وترغيب الأطفال في العلم، وربط العلم بالحياة. فكل النظريات العلمية والقوانين الطبيعية تأتي إلى الطفل بأسلوب شائق جذاب. وأساس التعليم فيه هو الخبرة الذاتية التي يكتسبها الطفل من الممارسة واللعب والمرح والانطلاق حتى يرسخ ما يتعلمه في الذهن .

* وينمي التفكير العلمي العقلاني، ويرسي أساس العلم والتكنولوجيا .
* ويزوره أطفال مصر من كل المحافظات، كذلك يشتركون في نوادي الأنشطة المختلفة، وقد زاره منذ افتتاحه في 9 يوليو 1998 وحتى الآن حوالي 300 ألف زائر.
* ويهدف إلى توفير مناخ الحرية والانطلاق للأطفال، ومنع الزجر والنهر، وفي ذلك رسالة إلى أولياء الأمور ليحيطوا أبنائهم بالمناخ الذي يسمح للمواهب أن تظهر، ولحب العلوم والتكنولوجيا أن يسري في نفوس الأطفال .
* من أجل ذلك كله يقوم المركز بإنتاج العديد من برامج الفيديو والكمبيوتر والكتب والمجالات الخاصة بالأطفال في سلاسل لاستكشاف الكون، واستكشاف الحياة، واستكشاف البيئة، واستكشاف المواهب .
* إن شعاره هو الممارسة – فالممارسة هي طريق التعلم، والتعلم هو طريق التقدم نحو الغد المشرق .
* ينظم برنامجاً خاصاً لرعاية الموهوبين، من خلال الأنشطة الابتكارية حيث يستضيف

المركز الأطفال المتميزين بالمدارس، كما يرعى هؤلاء الأطفال بمدارسهم، وينظم لهم معارض، يعرضون فيها أعمالهم الإبداعية. وذلك من خلال نوادي الألكترونيات، والعلوم، والبيئة، وركن الطفل. الذي يضمن ركن الميكانيكا، والحاسبات، ومكتبة الألعاب التعليمية، ومعمل للغات، ونادي اللغة العربية، كما يحتوي المركز على مكتبة شاملة للكتب وأقراص الليزر تخدم المعلمين والطلبة، كما يقدم المركز دورات طلابية لربط المناهج مع محتويات المركز، من أجهزة ووسائل إيضاح لربط تطبيقات العلوم في الحياة .

* ويحتوي المركز على شبكة ضخمة للمعرفة، أساسها الإنترنت وشبكة الفيديو كونفرنس، التي تتصل بجميع محافظات مصر، وشبكة الكاميرات الدائرية التي تغطي كافة أقسام المركز وتربطها بالمحافظات، ويحتوي المركز على موضع الإنترنت، ويسمح بزيارات اعتبارية للمركز Virtual Visits، كما يقدم خدمة العلم للجميع مدى الحياة، حيث يقدم مناهج المراسلة .

إن مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم هو نقطة اشعاع لنشر التوعية العلمية والمنهج العلمي، ومن ثم فإن فروعاً جديدة للمركز يتم إنشاؤها والتوسع فيها في محافظات أخرى (قنا ودمياط وبني سويف والزقازيق والغردقة ومصر القديمة وعين شمس وحلوان) ويُعد حالياً برنامجاً للمتحف المتنقل حيث ينتقل المتحف إلى مواقع خارج المركز، ويتم تصنيع المعروضات التي تغذي هذه الفروع في ورشة المركز وبالخبرات المحلية .

المؤتمرات العلمية الوطنية :

تعقد من وقت لآخر وزارة التربية والتعليم مؤتمرات قومية تحت شعار رعاية الموهوبين والمتفوقين. وعلى سبيل المثال لا الحصر: عقد المؤتمر القومي الأول لرعاية المتفوقين في القاهرة عام 1990، كما عقد المؤتمر القومي الثاني لرعاية المتفوقين في القاهرة عام 1991، وكذلك نظمت كلية رياض الأطفال - وكانت تابعة لوزارة التعليم العالي وقتذاك - مؤتمراً بعنوان الطفل العربي الموهوب، سنة 1997، بالمركز الدولي للمؤتمرات. شاركت فيه أغلبية الدول العربية ببحوث ودراسات وكذلك نوادي العلوم - والجامعات المصرية. واحتوى مجلد هذا المؤتمر على مائة دراسة وبحث من جميع التخصصات ومن جميع المؤسسات والهيئات والجامعات المعنية بالطفل.

ومن المعالم الرئيسية في مسيرة الاهتمام بالموهوبين (المؤتمر القومي للموهوبين) .

ففي عام 2000 عقد المؤتمر القومي للموهوبين برئاسة السيدة سوزان مبارك قرينة السيد رئيس الجمهورية، ونظمت هذا المؤتمر وزارة التربية والتعليم تحت رئاسة وزير التربية والتعليم. وجاءت أهدافه كالتالي :

1- استثارة الوعي القومي على كافة المستويات نحو قضية الموهبة والموهوبين، والعمل على توظيف المواهب المختلفة واستثمارها .
2- الوصول إلى رؤية مشتركة واضحة المعالم، فيما يتعلق بالموهبة وتنوعها، وأساليب رعايتها، والمؤشرات التي يمكن من خلالها اكتشاف المواهب، ومجالاتها المتعددة، وتحديد العناصر لتوفير المناخ والبيئة المجتمعية والتربوية الملائمة والحافزة على إطلاق طاقات الموهوبين والمبدعين .
3- وضع إطار عام لسياسة واستراتيجية قومية، لاكتشاف المواهب ورعايتها وتنميتها، وتحديد دور المؤسسات المختلفة للإسهام في تحقيق أهدافها وتوفير وسائلها .

ومن توصيات المؤتمر :

1- إعداد بطاقة خاصة بالتلميذ تتضمن معلومات عن سماته الشخصية وقدراته ومهاراته، وملاحظات المعلمين إياه من خلال المقابلات وممارسة الأنشطة، على أن تستمر معه منذ بداية التحاقه بالمدرسة وحتى انتهاء فترة تعليمه .
2- تشجيع المشاركة في الأوليمبياد العالمي في الرياضيات والعلوم وغيرها .
3- تخصيص حوافز لكل أنواع المواهب، بشرط ضمان الموضوعية وتكافؤ الفرص، وتخصيص حوافز مادية وأدبية لكل من يسهم في اكتشاف الموهبة ورعايتها .
4- الاهتمام بدور الأنشطة التربوية في الكشف عن المواهب وتنميتها .
5- يقوم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بإثراء الكتب المدرسية بمعلومات وأنشطة إضافية، تتوافق مع قدرات الموهوبين وتتناسب مع مستوياتهم .
6- إعداد كتيبات وأدلة معلم بها أنشطة حرة متنوعة تستثير القدرات المختلفة للتلاميذ، على أن تكون هذه الأنشطة مرتبطة بثقافة البيئة المحلية والمجتمعية .

7- تخصيص يوم للمواهب والاحتفال بالموهوبين وتقديرهم على المستوى المحلي والقومي.
8- أن يقوم المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بإعداد الاختبارات والمقاييس في كل مجالات الموهبة، مع مراعاة استخدام أكثر من أداة، ومشاركة أكثر من جهة لضمان تحقيق الموضوعية في الاكتشاف .
9- إنشاء موقع على الإنترنت للموهوبين يتبادلون من خلاله الخبرات .
10- إنشاء إدارة خاصة بالموهوبين بالوزارة .
11- إعادة النظر في أساليب تقويم التلاميذ، بحيث تراعى القدرات العقلية العليا بما يسمح باكتشاف الموهبة، وألا يقتصر على قياس التحصيل فقط، والعمل على تقويم أداء التلاميذ من جميع الجوانب ومختلف الأنشطة التي يقومون بها، بحيث يقوم التقويم بشكل أمثل وواقعي .
12- عمل دورات تدريبية لأولياء الأمور والمعلمين والموجهين ومديري المدارس لتعريفهم وتوعيتهم بالمواهب وأساليب اكتشافها ورعايتها .
13- إنشاء مراكز لرعاية الموهوبين تقدم أنشطة خاصة وبرامج متنوعة للمواهب المختلفة خارج إطار المنهج المدرسي العادي .
14- تخصص حصص للموهوبين في المجالات المختلفة لإشباع وتنمية المواهب والقدرات المتنوعة لهم .
15- العمل على استكمال العاملين بالمدارس من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وأمناء المكتبات والمعامل ومعلمي التربية الرياضية والفنية والموسيقية والكمبيوتر لرعاية الموهوبين.

ولضمان تحقيق هذه التوصيات، تطلب الأمر تشكيل لجنة لوضع سياسة قومية وخطة إجرائية لتحديد المسئوليات ومتابعة التنفيذ، وصدر في هذا الشأن قرار وزاري رقم (70) بتاريخ 2001/3/25 بشأن تشكيل اللجنة المركزية العليا لتحديد المسئوليات ومتابعة تنفيذ اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمدارس في مختلف المجالات .

وجاء تشكيل هذه اللجنة برئاسة وزير التربية والتعليم وعضوية 26 عضواً من الجامعات المصرية ومن داخل وزارة التربية والتعليم، ومن مركز تطوير المناهج، ومن المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ومن مجلس

الآباء. وللجنة أن تستعين بمن ترى الاستعانة به في أعمالها بعد العرض على السيد الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم .

كما تتولى اللجنة تشكيل لجان فرعية في أوجه الموهبة ومجالاتها المختلفة. وتعقد اللجنة اجتماعاتها بديوان عام الوزارة، وتقوم برفع تقرير بالإنجازات الدورية .

جمعية الرعاية المتكاملة

بدأ تأسيس الجمعية في عام 1977 (ICS) وهي من أعظم المشروعات الطموحة التي وجدت في ذلك التاريخ تحت رعاية السيدة سوزان مبارك. ومن أهداف هذه الجمعية الاهتمام بالإدراك الثقافي للأطفال، ورعاية واكتشاف الموهوبين، وذلك من خلال المراكز الثقافية والمكتبات متعددة الوسائط؛ حيث تطرح سنوياً مسابقات لاكتشاف الموهوبين في المجالات المختلفة والتي منها :

1- المجالات الأدبية .

2- المجالات الفنية .

3- مجالات الحاسب الآلي .

وذلك بتقديم الحوافز المادية والأدبية المشجعة والمحفزة للإبداع والابتكار .

المراجع :

1- المؤتمر القومي للموهوبين برئاسة السيدة سوزان مبارك قرينة رئيس الجمهورية، القاهرة ، 9- 10 أبريل 2000 .

2- دليل مدرسة المتفوقين ، وزارة التربية والتعليم، 1969 .

3- رستم، رسمي عبدالملك (1990) : البطاقة كأداة للإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

4- سمير إبراهيم، نزار إبراهيم فتحي (1990) : تقييم تجربة مراكز إعداد الفائقين : المؤتمر الأول لرعاية المتفوقين، وزارة التربية والتعليم .

5- سليمان ، سناء (1992): رعاية الطلاب المتفوقين بين الواقع والمأمول ، مجلة علم النفس، القاهرة، .

6- عبد السلام عبد الغفار : تجربة مصر في تربية المتفوقين في : ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار – كلية التربية – جامعة قطر .

7- طنش علي السيد أحمد (1985) : دراسة مقارنة لنظام رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مصر وبعض الدول الأخرى .

8- توفيق، عوض ، وصبري ،حسن (1980) : وزراء التعليم في مصر وأبرز إنجازاتهم (1837 - 1979) المركز القومي للبحوث التربوية، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية، القاهرة .

٩- قرار رئيس الجمهورية رقم (1911) لسنة (1959) باللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية المتحدة، رئاسة الجمهورية .

10- قرار وزاري (190) لسنة 1990 .

11- قرار وزاري رقم (114) بتاريخ 1988/5/14 .

12- قرار وزاري رقم (224) بتاريخ 1989/9/14 - وزارة التربية والتعليم .

13- قرار وزاري رقم (1) بتاريخ 1969/2/12 - وزارة التربية والتعليم .

14- قرار وزاري رقم (117) في 1965/2/27 - وزارة التربية والتعليم .

15- قرار وزاري رقم (197) لسنة (165) بشأن تشجيع المبرزين في بعض المجالات - وزارة التربية والتعليم .

16- قرار وزاري رقم (471) في 1956/4/29 - وزارة التربية والتعليم .

17- حربي ، محمد خيري، ومحرز ، زينب محمود (1961) : نظام التعليم في الجمهورية العربية المتحدة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، .

18- رأفت ، محمد نسيم (1974) : رعاية الطلبة المتفوقين، حلقة تربية الموهوبين والمتفوقين بالدولة العربية (الأليسكو) المطابع الأميرية، القاهرة .

19- منشور رقم 93 بتاريخ 1957/4/3 - وزارة التربية والتعليم .

20- منشور عام رقم 148 في 1959/6/25 بشأن المصروفات والرسوم التي يسددها الطلاب المتفوقين - وزارة التربية والتعليم .

21- وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب، 2000 - 2001 .

22- وزارة التربية والتعليم ، مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا 2000 ، إشراف عام : محمد سامح سعيد .

مـركـز تنمـيـة السـمع والنطق
التـابع للجمـعية البـحرينية لتنمـية الطفـولة

مقدمة :

يهدف مركز تنمية السمع والنطق التابع للجمعية البحرينية لتنمية الطفولة إلى أن يكون مركزاً متطوراً لتأهيل المعاقين سمعياً في منطقة الخليج بخاصة والمنطقة العربية بعامة. كما يهدف إلى أن يكون مركزاً متخصصاً للأبحاث والدراسات المتعلقة بالإعاقة السمعية ومشكلات السمع والنطق على المستوى المحلي، والعربي، والدولي. يتبع المركز الطريقة السمعية الكلامية (Auditory - Aural approach) في التعامل مع الأطفال وفي تعليمهم .

أهداف المركز :

١- تطوير القدرات الاتصالية لدى ناقصي السمع، والصم، إلى أقصى حدٍّ ممكن لكي يتمكنوا من التعامل مع أفراد المجتمع الآخرين عن طريق الكلام بشكل فعّال. وهذا لا يتحقق إلا بتوافر شروط عديدة منها التشخيص المبكر للإعاقة السمعية، واستعمال المعينات السمعية في أصغر عمر ممكن، والمساهمة الفعالة من قِبَلِ الأهل، والتعليم المركز والذي يتبع أحدث الطرق العلمية، والتعاون والتنسيق المستمر بين الأهل والمركز التعليمي والمدرسة والمجتمع عموماً .

٢- تشجيع ناقصي السمع على الاستفادة من البقايا السمعية التي لديهم إلى أقصى حدٍّ ممكن حيث أن معظم المعاقين سمعياً لديهم بقايا سمعية مفيدة. إن الاستعمال المبكر للمعينات السمعية المناسبة، وبدء التدريب في مرحلة مبكرة يزيد من استفادة الطفل من البقايا السمعية التي لديه، مما ينعكس إيجابياً على اكتسابه اللغة، وتنمية

قدرته على التواصل مع الناس في المجتمع عن طريق الكلام .

٣- التأكيد على ضرورة التشخيص المبكر للإعاقة السمعية، وعلى ضرورة البدء بتدريب المعاقين سمعياً وتأهيلهم في أصغر عمر ممكن (الأشهر الأولى من حياتهم إن أمكن). وبهذا فإن الطفل يمر بنفس الخطوات والمراحل التي يمر بها الطفل السوي أثناء عملية اكتساب اللغة .

٤- التأكيد على دور الأهل في العملية التعليمية لناقصي السمع؛ حيث إن الطفل يقضي معظم وقته في المنزل ومع أهله. وإن قيام الأهل بتشجيع الطفل على اكتساب اللغة المنطوقة، وعلى التعامل عن طريق الكلام، هو عامل أساسي في العملية التعليمية .

٥- التأكيد على ضرورة وأهمية الدمج التربوي والاجتماعي للمعاقين سمعياً. مع الحرص على نمو درجة دمج الطفل مع تطور المهارات اللغوية التي لديه. ويتدرج الدمج من وجود الطفل في مدرسة خاصة، أو مركز خاص للمعاقين سمعياً، إلى وجوده في صف خاص في المدرسة العادية بدوام جزئي أو كامل. أما أرقى درجات الدمج فهي وجود الطفل في صف خاص بالأطفال الأسوياء مع خدمات داعمة أو بدونها. ويهدف المركز إلى إيصال الطفل إلى أقصى درجات الدمج الممكنة. وهي مداومة الطفل في مدرسة عادية مع أقرانه الأسوياء .

٦- زيادة وعي المجتمع بقضايا المعاقين سمعياً بشكل خاص، وقضايا المعاقين بشكل عام، وتصحيح الأفكار المغلوطة السائدة في المجتمع حول إمكاناتهم وقدراتهم .

٧- زيادة وعي المجتمع بأسباب الإعاقة السمعية وطرق الوقاية منها .

٨- البقاء على صلة بالجمعيات والمؤسسات التي تعنى بالمعاقين سمعياً في الوطن العربي والعالم. وذلك يهدف متابعة التطور التقني والتغيرات التي تطرأ على طرق التعليم، وطرق التعامل مع المعاقين سمعياً في مختلف بلاد العالم .

٩- تأسيس مكتبة خاصة بالإعاقة السمعية تكون مرجعاً للمتخصصين ولأهل المعاقين سمعياً والباحثين في هذا المجال. ويؤمل أن تشتمل على كتب تخصصية باللغتين العربية والإنجليزية. وقد حصل المركز على ترخيص بترجمة العديد من الكتب الخاصة بالإعاقة السمعية من جمعية الكسندر جراهام بل، ومركزها واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية .

الفئات التي يخدمها المركز:

يقوم المركز بتأهيل المصابين بإعاقة سمعية، والمصابين بتأخر لغوي واضطرابات في النطق. ويقبل المركز الأطفال من مختلف الأعمار، مع التأكيد على أهمية البداية بتدريب الطفل في الأشهر الأولى من عمره إن أمكن .

فلسفة المركز والمنهج المتبع فيه :

إن مركز تنمية السمع والنطق ليس بديلاً للمدرسة، ولكنه نظام تأهيلي وتعليمي داعم، يقوم على مبدأ دمج المعاقين سمعياً في المجتمع. وهو لا يستخدم لغة الإشارة في التعامل مع المعاقين سمعياً وفي تعليمهم؛ بل يستخدم الطريقة الكلامية التي تُرَكِّز على إكساب الطفل المعاق سمعياً - المهارات الاتصالية الشفوية؛ أي أن يتعلم التعامل مع الناس عن طريق الكلام والسمع وقراءة الشفاه. ويرى المركز أن هذه هي الطريقة المثلى التي تساعد على اندماج المعاق سمعياً في المجتمع .

يشمل المنهج في المركز: التدريب اللغوي، والنطقي، والسمعي. وتبدأ عملية التدريب بإجراء تقويم شامل لوضع الطفل، ووضع أهداف تعليمية تتناسب مع نتائج التقويم. ويتم أيضاً تقويم تطور كل طفل بشكل دوري ومستمر .

يعتمد المركز على تدريب العاملين فيه بصورة مستمرة للوقوف على أحدث التطورات، ورفع مستوى الأداء الصحيح .

العاملون بالمركز:

يشرف مجلس الإدارة للجمعية البحرينية لتنمية الطفولة على فعاليات المركز، وقد قام مجلس الإدارة بتشكيل لجنة خاصة لإدارة المركز؛ من بين أعضائها عدد من أهل الأطفال المعاقين سمعياً. ويعمل في المركز فريق مؤلف من طبيبة متخصصة في مجال تأهيل الصم، وناقصي السمع ذات مؤهل عالٍ. تساعدها مجموعة من المُدرِّسات البحرينيات المدربات في هذا المجال. كما يحرص المركز على التنسيق المستمر مع وزارة التربية والتعليم من أجل دمج المعاق سمعياً في المدارس .

كتب ورسائل جامعية

- التقرير الاجتماعي العربي

محمد عبده الزغير

- سوء المعاملة النفسية للطفل في الأسرة الفلسطينية

د. فيفيان خميس

ترجمة غادة موسى

- الدراما والحق الاتصالي للأطفال في التليفزيون المصري والأردني

د. محمود حسن إسماعيل

التقرير الاجتماعي العربي

محمد عبده الزغير ✿

أصدرت إدارة التنمية بالإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية في جامعة الدول العربية التقرير الاجتماعي العربي (الإصدار الأول) في هذا العام 2001 ، ويعد هذا التقرير وثيقة علمية اجتماعية للتطور الاجتماعي العربي خلال الفترة من 1985 ـ 1995 ، ومرصداً علمياً للتغيرات والإيجابيات والمعوقات التي تعيشها المجتمعات العربية ، بهدف الإسهام في اتخاذ القرارات المناسبة وصياغة السياسات الاجتماعية على أسس علمية واقعية ، كما يُلبي هذا التقرير الحاجات العلمية والتخطيطية والتنفيذية لكل الأطراف المشغولة بتطوير أهداف وآليات التنمية الاجتماعية .

بدأ التفكير الجدي في إصدار "التقرير الاجتماعي العربي" بناء على موافقة مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب في دورته العادية الخامسة عام 1984 على "إصدار تقرير اجتماعي عربي يوفر صورة شاملة عن التطورات التي تشهدها كافة قطاعات التنمية الاجتماعية" . ومن حينها توالت القرارات لمتابعة إصدار التقرير ، وتنفيذاً لذلك قامت إدارات التنمية باعتبارها الأمانة الفنية لمجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب بمتابعة إعداد وإصدار التقرير . وشَكَّلت فريقاً بحثياً متخصصاً ، وتواصلت مع الدول العربية والمنظمات المتخصصة الإقليمية والدولية . وجاء الإصدار الأول للتقرير ثمرة للجهود المتواصلة ليوضح في الوقت نفسه معضلة الحصول على المعلومات بيسر ، والتي أسهمت بقدر كبير في تأخر إصدار هذا الإنجاز .

حمل هذا التقرير الرقم الأول ليكون بداية سلسلة إصدارات ستواصل رصد الواقع الاجتماعي العربي وتطوراته الفعلية والمحتملة ، وجاء في (256) صفحة توزعت على ستة

✿ منسق وحدة تنمية الطفولة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية .

فصول ومقدمة وخاتمة ، اشتمل **الفصل الأول** علي مدخل نظري عام للتقرير ، رَكَّز على "الإطار المفاهيمي للتقرير الاجتماعي العربي" ، وقَسَّم المفاهيم إلى مفاهيم عامة وأخرى نوعية ، **وتشمل المفاهيم العامة** :

- المنظومة الاجتماعية.
- الهوية والعولمة.
- المجتمع العربي.
- النظام الإقليمي العربي.
- الوحدة والتنوع.
- التنمية البشرية .

كما تشمل المفاهيم النوعية :

- التنمية المتواصلة.
- البنية الاجتماعية .
- الاقتصاد الانتقالي.
- البنية الاجتماعية العربية .
- الحاجة الاجتماعية الأساسية.
- المشكلات الاجتماعية .
- الحاجات الأساسية من منظور اجتماعي عربي.
- العمل الاجتماعي.
- العلاقات التبادلية بين الحاجات الأساسية .

واستقرى **الفصل الثاني** أهم «محددات التطور الاجتماعي العربي" حيث عالجها من أربع زوايا : الأولى ، غطت تحلل السكان في المجتمع العربي بالأبعاد الديموجرافية ، الاقتصادية ، والاجتماعية . والثانية . تناولت الثابت والمتغير في القيم الاجتماعية العربية . أما الثالثة ؛ فركَّزت على التفاعلات العربية المتبادلة وآثارها الاجتماعية ، واشتملت الزاوية الرابعة على أهم انعكاسات المتغيرات الدولية على مقومات بنية المجتمع العربي .

أما **الفصل الثالث** ، فقد عالج موضوع "البنية الاجتماعية العربية المتغيرة"، وتناولها من خلال ستة محاور أساسية ، وهي :

- الخصائص المتغيرة للمجتمعات المحلية الريفية والحضرية العربية .
- الأسرة العربية .
- الطفل العربي ومشكلاته .
- الشباب العربي .
- خصائص المرأة العربية وفرصها الاجتماعية .
- الحراك الاجتماعي في الوطن العربي .

ويُعتبر هذا الفصل مهماً ؛ حيث تعرض للفئات الاجتماعية والتغييرات التي شهدتها ، ومنها الطفولة العربية ، وسنعرض في خاتمة العرض المحور الخاص بذلك .

وتناول **الفصل الرابع** «الحاجات الاجتماعية الأساسية» ، مشيراً إلى إشباع الحاجات الإنسانية ، والانطلاق من تقدمها كمقياس للتنمية والتوازن الاجتماعي ، والدخل باعتباره المصدر الرئيس لذلك . كما تم في هذا الفصل رصد تطور إشباع كل من هذه الحاجات في الوطن العربي .

وجاء **الفصل الخامس** ليناقش "المشكلات الاجتماعية في الوطن العربي" ، منطلقاً من أنه ما من مجتمع ، نامٍ أو متقدم إلا وتوجد به مشكلات اجتماعية ، وأن نجاح المجتمعات واستقرارها لا يُقاس بمدى خلوها من هذه المشكلات بقدر ما يُقاس بقدرتها على التعرف على هذه المشكلات وانتهاج السبل الملائمة لمواجهتها . وركَّز هذا الفصل على أهم "مشكلات الأسرة"، و"مشكلات الجريمة والانحراف" في الوطن العربي . ويعد التحليل الاجتماعي لهذه المشكلات رغم ندرة البيانات ، مؤشراً واجتهاداً طيباً ينير الطرق أمام صانعي السياسات الاجتماعية ، ومنفذيها ، للتعرف على المشكلات الاجتماعية ، والبحث عن حلول لها .

واستهدف **الفصل السادس** التعرف على «العمل الاجتماعي العربي» وآلياته المؤسسية والتنظيمية والوظيفية ، وقد اشتمل على أقسام عدة هي :

- مفهوم العمل الاجتماعي وأهدافه .
- السياسات الاجتماعية والفئات المستهدفة .
- الإطار التشريعي للعمل الاجتماعي العربي .
- مؤسسات العمل الاجتماعي بالدول العربية .
- تمويل العمل الاجتماعي العربي .

وجاءت خاتمة التقرير لتناقش أهم النتائج التي استخلصت من الفصول الستة مع تركيز خاص على التقييم الموجز لسيرة العمل الاجتماعي العربي بهدف زيادة فاعليته ، ورسم خطوط عريضة أساسية ، ذات طابع استتباعي ، لهذا العمل في المستقبل .

ويمكننا هنا إنجاز أهم النتائج التي عرضتها الخاتمة في التالي :

أ) أهم معالم التغيرات التي تشهدها المجتمعات العربية وهي :

- سرعة الاتصال وتنوع أساليبه وما صاحبه من تغيرات في قيم العمل والإنتاج والقيم الاجتماعية واتجاهها نحو الفردية والمادية .
- تغير في أنماط العمل والإنتاج والنتائج المترتبة على ذلك .
- اتساع نطاق التطلعات إلى الحقوق الفردية والجماعية (أطفال ، شباب ، نساء ، مسنون ، وغير ذلك من الجماعات مع سعي القوى المسيطرة عالمياً لفرض مفاهيمها وأجندتها لهذه الحقوق وآليات تحقيقها .
- سرعة التغير في العلاقات الاجتماعية على مستوى الأسرة والعمل والمجتمعات المحلية، وانعكاساته في ظهور بعض المشكلات الفردية والجماعية ، النفسية والاجتماعية .
- تعميم برامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي، وزيادة الاعتماد على آليات السوق ، وما ترتب على ذلك من آثار اجتماعية سلبية .

2 – أهم التحديات التي فرضتها التغيرات وكذلك أهدافها ، تتركز في الآتي :

- الحفاظ على الهوية الحضارية في مواجهة تنوع القيم واللغات .
- الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي في مواجهة مشكلات الفقر والبطالة ، والنزعات الاستهلاكية ، وبعض صور العنف والجريمة .
- دعم الفئات الاجتماعية التي تحتاج إلى تدخل حكومي وأهلي، كالفقراء، والفئات ذات الأوضاع المهمشة اقتصادياً واجتماعياً مثل الأطفال، والأرامل واليتامى والمعاقين والمسنين .
- توفير شروط تواصل التنمية واطرادها .

3 ـ أهم المستجدات المستفادة لتطوير أهداف العمل الاجتماعي العربي ومستوى أدائه ، وتتمثل في :

- تطوير المشاركة في إدارة وتمويل العمل الاجتماعي، فتشمل الحكومة والقطاع الخاص والجمعيات الأهلية والمبادرات الفردية .
- تطوير قدرات ومعارف المتلقي للخدمة أو الرعاية للاعتماد على نفسه في حل مشكلاته ، كلما كان ذلك ممكناً ، والمشاركة الإيجابية في مشروعات التنمية .

- توسيع شبكات الأمان الاجتماعي ، وتطويرها لتشمل فئات اجتماعية أوسع، والتركيز على مكافحة الفقر .
- تطوير البحث الاجتماعي الموجه لتقويم برامج العمل الاجتماعي ومشروعاته، وتفصيلها بما يتسق وظروف المجتمعات المحلية والفئات الاجتماعية .
- تنمية الوعي بالأنماط والأساليب المستحدثة في مجالات الانحراف والجريمة مع بيان أساليب تجنبها ومواجهتها .

وفي ختام هذا العرض نهنيء إدارة التنمية الاجتماعية بالإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية في جامعة الدول العربية على هذا الإنجاز العلمي، والذي يعد ـ بالفعل ـ معيناً خصباً لمعدي السياسات ومتخذي القرار، وللعاملين في حقل التنمية بشكل عام، وأيضاً مرجعاً رئيساً للأكاديميين والباحثين في مختلف المجالات المعنية بدراسة المجتمع العربي.

والشكر الجليل للفريق العلمي (أ.د. عبدالباسط عبد المعطي، أ. علي حسن فهمي، أ.د. محمد عبد الشفيع عيسى) الذين قدموا رافداً علمياً مثمراً في حقل العمل الاجتماعي العربي، وهو ما كان ينقص المؤسسات المختلفة والعاملين في هذا المجال. وكذلك مراكز الأبحاث العلمية والمكتبات العربية .

وفيما يلي نعرض الجزء الخاص بالطفل العربي: الخصائص والمشكلات :

ما دامت التنمية ومفاهيمها واستراتيجياتها قد صححت تجارب الماضي بتركيزها على البشر، كغاية للتنمية وليس مجرد وسيلة لها، وما دام مستقبل البشر مرهوناً بأحوال الطفولة الآن، كان لا بد لنا من رصد أهم خصائص وأحوال الطفل العربي الذي سيكون في المستقبل هو الأب والأم، والمنتج والمستهلك، والموظف والعامل، والحاكم والمحكوم .

الخصائص الديموجرافية للطفل العربي :

تندرج الدول العربية في فئة الدول التي تُعرف بأنها فتية من الناحية العمرية، حيث ترتفع فيها نسب الأعمار الصغيرة في الهرم السكاني. ويقتضي ذلك من المخطط للتنمية عامة، وللعمل الاجتماعي خاصة، وضع سياسات متنوعة ومتواصلة لإعداد الأطفال، تعليمياً ومهارياً وقيمياً، للمشاركة مستقبلاً في اطراد التنمية العربية وتواصلها. هذا إلى جانب أن أحوال الأطفال ، ومدى الرعاية التي يلقونها ، وتعد من المؤشرات الجوهرية على فاعلية

التنمية في أي من المجتمعات الإنسانية. وتشير الخصائص الديموجرافية للطفل العربي إلى كثير من المهام والأعباء التي يتعين أن تنهض بها الأسرة والمجتمع العربي تجاه الأطفال، ويتضح ذلك مما يلي :

* توضح البيانات المتاحة أن الأطفال العرب ـ أقل من 18 عاماً حسب المتداول الآن في تعريفات الطفولة – يشكلون نحو 50 في المائة من سكان الوطن العربي عامة. وتنخفض هذه النسبة إلى ما بين 33 و 40 في المائة في عدد محدود من الدول العربية (البحرين وقطر ولبنان) ، في حين أنها تتراوح من 50 إلى 61 في المائة في الجزائر والصومال وجيبوتي والمغرب واليمن والعراق. وبالمقارنة بفترة الثمانينيات، شهدت نسب الأطفال العرب في مجموع السكان بعض الانخفاض الذي لم يتجاوز أربع نقاط مئوية في معظم الدول العربية، وثلاث نقاط مئوية في مصر والمغرب والعراق والصومال ولبنان .
* حقق متوسط معدل وفيات الأطفال الرضع (سنة فأقل) انخفاضاً تجاوز النصف خلال الفترة 1960 ـ 1993 ليصبح 70 حالة لكل ألف مولود حي؛ بعد أن كان 150 حالة لكل ألف مولود حي في بداية هذه الفترة . وحدث تقدم مماثل في معدلات وفيات الأطفال أقل مَنَ الخامسة ؛ إذ انخفض متوسطها العام، على مستوى الدول العربية ككل، من 243 إلى أقل من 100 في الألف خلال الفترة نفسها. وبطبيعة الحال تتباين الدول العربية كل على حدة حول هذه المتوسطات ؛ فمثلاً بلغ معدل الوفيات في الألف للأطفال دون سن الخامسة (عام 1996)، 183 في موريتانيا، 175 في جيبوتي، 116 في السودان و105 في اليمن، بينما يتراوح هذا المعدل بين 14 و25 في الإمارات والأردن والبحرين والكويت وعمان وقطر .
* وتكشف هذه المقارنات عن أن أحوال وفيات الأطفال في الوطن العربي ترتبط بجوانب القصور في الغذاء والوعي الصحي والخدمات الوقائية والعلاجية، ومن المؤشرات الدالة على ذلك أن نسبة الأطفال الذين أكملوا تطعيمات شلل الأطفال والدفتيريا والتيتانوس والسعال الديكي والحصبة والدرن ما زالت محدودة (حسب تقرير المجلس العربي للطفولة والتنمية للعام 1992) ؛ إذ تقل عن 30 في المائة في الصومال واليمن، وتتراوح ما بين الثلث والنصف في السودان وجيبوتي، وما بين 66 و80 في المائة في عدد كبير من الدول العربية، ولكنها تجاوزت ذلك في معظم دول الخليج العربية .

تعليم الأطفال في الوطن العربي :

حقق تعليم الطفل تطوراً كمياً ملحوظاً في الوطن العربي، ويستأثر التعليم الابتدائي بنحو ثلثي مجموع التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة. ورغم أن معدلات التحاق الإناث بالتعليم الابتدائي تحسنت في معظم الدول العربية لتقترب من نصف إجمالي المقيدين بهذه المرحلة ؛ إلا أنها ما زالت منخفضة (بين الخمس والثلث) في الصومال واليمن وجيبوتي. كما يلاحظ أن هذه المعدلات تنخفض نسبياً في الأرياف، مقارنة بالحواضر، العربية. هذا بالإضافة إلى أن ظواهر التسرب والرسوب تعد من السلبيات الملموسة في تعليم الأطفال في كثير من دول الوطن العربي، وخاصة في مناطقه الريفية والحضرية الفقيرة .

وبالنسبة لتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، ورغم عدم توافر بيانات شاملة عن هذه المرحلة في كل الدول العربية، فإن المؤشرات العامة التي رصدها "التقرير الإحصائي السنوي" عن واقع الطفل العربي (في الفترة 1985 ـ 1992) تعكس اتجاهاً لتزايد الاهتمام بهذه المرحلة والتي يتطور طلب الأسر عليها في ظل تزايد مشاركة المرأة العربية في الأنشطة الاقتصادية خارج المنزل. وتوضح بيانات التقرير المذكور أن أعداد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال لا تتجاوز 10 في المائة على مستوى العربي العام، وإن تراوحت هذه النسبة 10 و25 في المائة في عدد من الدول العربية .

أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل العربي :

ترصد البحوث والإحصاءات المتخصصة، القطرية والإقليمية، مجموعة من المشكلات المهمة من حيث تأثيرها على إشباع حاجات، وتنمية قدرات الطفل العربي :

* وجود ظاهرة التسرب في التعليم الأساسي، وهي أكثر انتشاراً في الأرياف وبين الأسر الفقيرة في معظم الدول العربية، مع ارتفاع نسب التسرب بين الإناث عنها بين الذكور في كثير من الدول العربية .
* رغم ما تحقق من تقدم في الخدمات الصحية المقدمة، للطفل، ما زالت نسب من يعانون أمراض سوء التغذية مرتفعة في بعض الدول العربية كالصومال والسودان وجيبوتي وموريتانيا واليمن، فضلاً عن أن هذه النسب تتراوح بين واحد وثمانية في المائة في معظم باقي الدول العربية .
* رغم أن هناك حاجة ماسة إلى مسوح وتقديرات شاملة لحجم ونوعية عمالة الأطفال في

الوطن العربي؛ إلا أن بعض مؤشرات القوى العاملة تدل على ارتفاع نسب هذه العمالة في كثير من الدول العربية بالمقارنة بالنسب المناظرة على المستوى العالمي. وتزداد عمالة الأطفال نسبياً في الأرياف، وفي الصناعات اليدوية والحرفية بالمدن، بالإضافة إلى أن هذه العمالة تكاد تتركز في القطاع غير المنظم. وحيث إنه من الصعوبة بمكان القضاء على ظاهرة عمالة الأطفال في كثير من الدول العربية، لعوامل اقتصادية وأسرية متنوعة؛ فإن هناك حاجة ماسة لعمل اجتماعي تنموي لمحاصرة هذه الظاهرة كلما أمكن، ولرعاية الأطفال العاملين اجتماعياً ونفسياً وصحياً، ومراقبة ظروف وشروط تشغيلهم بما يحميهم من الاستغلال والانحراف .

* وإذا كان ثمة تفاوت في التعامل تنموياً مع الأطفال بتفاوت الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وسياسات التنمية الاجتماعية، بين الدول العربية، فإن الطفل في بعض الدول العربية التي تمر بظروف استثنائية يعاني كثيراً من المشكلات الأسرية والصحية والنفسية والاجتماعية، ولهذا فمن الضروري أن يوفر العمل الاجتماعي العربي المشترك رعاية عاجلة لهؤلاء الأطفال، فضلاً عن وضع وتنفيذ خطط، بمراحل زمنية محددة، لعلاج ما وقع عليهم من آثار اجتماعية ونفسية وتربوية .
* ثمة مشكلة تواجه تنشئة الطفل العربي، حضارياً واجتماعياً، وهي يتعلق بالبدائل التي تقوم بتربيته في سنوات ما قبل الروضة والمدرسة. فحيث لا تتفرغ الأم لتربية الطفل في هذه الفترة (وهو أمر لا يقتصر على النساء العاملات، وإنما كثيراً ما يوجد في الأُسر الغنية حتى مع عدم خروج الأم للعمل) تتراوح هذه البدائل بين دور للحضانة يفتقد الكثير منها الشروط العلمية التربوية والأبعاد الحضارية الضرورية للتنشئة، وبين اللجوء إلى مربية عربية محدودة التعليم والثقافة، أو إلى مربية أجنبية مغايرة في ثقافتها وقيمها ولغتها. وينبه الكثير من البحوث الاجتماعية العربية إلى ما يتعرض له الطفل، ومن ثم مستقبل الحضارة العربية، لتشوه في القيم يزداد انتشاراً كلما اتسعت هذه الظاهرة، مما يقتضي عملاً اجتماعياً فعالاً لتوفير دور حضانة عربية مزودة بكفاءات عربية مؤهلة علمياً وتربوياً، وقوية الانتماء إلى القيم والثقافة والحضارة العربية .

سوء المعاملة النفسية للطفل في الأســـرة الفلسطينيـــة

د. فـيـقـيـان خـمـيس*
ترجـمـة : غـادة مـوسى **

أهمية الدراسة

رَكَّزتْ معظم الدراسات التي تناولت أوضاع الطفل الفلسطيني على أثر الاحتلال الإسرائيلي على الطفل الفلسطيني وفرصه في التعليم والرعاية الصحية ؛ أي بعبارة أخرى وضع الطفل الفلسطيني في إطار الصراع العربي الإسرائيلي . ورغم الاهتمام العالمي بالجانب النفسي للطفل العربي ، فلم تجر دراسة شاملة حتى الآن تتناول المسببات والدوافع التي تجعل الأسرة الفلسطينية - تحديداً - تسئ معاملة أطفالها من الناحية النفسية، يضاف إلى ما سبق ضآلة حجم البحوث التي رَكَّزتْ على وسائل قياس سوء معاملة الطفل من الناحية النفسية .

والدراسة أو المقالة التي نحن بصدد عرضها تُعتبر نموذجاً للتواصل بين العوامل الاجتماعية الثقافية وسوء معاملة الطفل نفسياً في المجتمعات غير الأوروبية . وهي دراسة تساعد على التعرف إلى العوامل المسببة لسوء المعاملة ، بالإضافة إلى وسائل وعوامل حماية الطفل من سوء المعاملة على الصعيد النفسي بوجه عام ، وحماية الطفل الفلسطيني بوجه خاص، في إطار العنف الذي يُمارس عليه داخل الأسرة ، بدلاً من التركيز فقط على العنف السياسي الذي يُمارس ضده.

ونشرت هذه الدراسة في دورية سوء معاملة الطفل وإهماله :

Child Abuse & Neglect Vol. 24. No. 8, 2000.

* باحثة ، قسم العلوم الاجتماعية - جامعة بيت لحم ، الضفة الغربية .
** إختصاصى أول مشاريع ، المجلس العربي للطفولة والتنمية .

وتقع الدراسة في اثنتى عشرة صفحة، وصدرت في العام 2000 م ، باسم الباحثة فيفيان خميس

.

الهدف من الدراسة

صُممت الدراسة للتعرف إلى مؤشرات سوء معاملة الطفل الفلسطيني نفسياً داخل الأسرة الفلسطينية . فهي دراسة تتناول خصائص الطفل مثل حجم أسرته وعمره، والحرمان الاقتصادي . بالإضافة إلى خصائص الأسرة ، مثل : قيم الأسرة والمناخ الأسري وعدم المساواة النوعية ومساعدة الأسرة ، وأثرها على سوء معاملة الطفل نفسياً .

المنهج

استعانت الباحثة بعينة بحثية قوامها ألف مبحوث من أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 12 ـ 16 سنة . بالإضافة إلى مستشارين تربويين ، قاما بإجراء المقابلات مع الأطفال ومع بعض من أسرهم في المنازل .

وقد أشارت الباحثة في دراستها إلى ملاحظات عديدة، من أهمها :

- اعتقاد الخبراء ـ بصفة عامة ـ أن سوء معاملة الطفل نفسياً هو أكثر أشكال سوء المعاملة انتشاراً، مقارنة بالأشكال الأخرى . كما أن آثاره أكثر تدميراً على حياة الطفل .
- صور سوء معاملة الطفل نفسياً تشمل إشعاره بأنه بلا قيمة، وأنه غير محبوب، وأنه غير مرغوب فيه ، كما تشمل صور سوء معاملة الطفل نفسياً سبه بأقذع الشتائم وإهانته أمام الآخرين .
- تتباين الأُسر من حيث قابليتها وقدرتها على إساءة معاملة أطفالها نفسياً . فعلى الرغم من تعدد الأسباب التي تدفع الأسرة إلى إساءة معاملة أطفالها؛ إلا أن معظم الدارسين ركَّزوا على نظرية Bronfenbrenner حول المناخ البشري أو البيئة البشرية Human Ecology. والتى طورها عام 1970 ، واعتبرت هذه النظرية أساس أي تحليل للأوضاع والظروف المعقدة المصاحبة لسوء معاملة الطفل. وتقوم نظرية أو نموذج Bronfenbrenner على اعتبار وجود دوائر تؤكد على تعقد المؤثرات الاجتماعية والبيئية على الأسرة .

- قام العديد من علماء الاجتماع بالبناء على نظرية Bronfenbrenner مؤكدين على وجود مستويات عدَّة تُسهم في إساءة معاملة الطفل ، ومنها أثر تاريخ الأسرة على ممارسات الأب والأم ، والنظام الخارجي للأسرة ، وخصائص الجيران، ومساندة الأسرة، ومكونات ثقافة الأسرة . فعلى سبيل المثال أشارت البحوث إلى أن بعض خصائص الطفل كان لها تأثيرها على إساءة الأسرة طفلها نفسياً .
- الأدبيات التي تناولت عمليات التنشئة الاجتماعية في العالم العربي ، ناقشت موضوع الممارسات التي تتبعها الأسرة أثناء تربيتها لأطفالها بشكل ضمني أو بشكل واضح ملموس من خلال أفعال كالترهيب أو بث القلق والخوف في نفوس الأطفال ، أو معاقبتهم، أو صب اللعنات عليهم، أو عدم إشباع احتياجاتهم العاطفية .
- على الرغم من التداخل بين مناهج التنشئة الاجتماعية في العالم العربي، وسوء معاملة الطفل نفسياً من قبل الأسرة ؛ فإن مقاييس الإساءة نفسياً للطفل تختلف بناءً على محددات سوء المعاملة والثقافة التي يتم في سياقها وإطارها سوء المعاملة.

المنهجية :

1 – اختيار العينة :

تم اختيار العينة وفقاً لمتغيرات عدَّة، وهي متغير النوع ومتغير العمر والسنة الدراسية والسلطة الإشرافية (مثل السلطة الحكومية ، وكالة الأمم المتحدة لغوث اللاجئين والجهات الخاصة) ، كما تم الاستعانة بالبيانات الموجودة لمدير المكتب المركزي الإحصائي الفلسطيني من العام 1998 ، حول عدد مدارس الأطفال وأماكنها في الضفة الغربية، وتحديداً في شمال وشرق وغرب وجنوب مدينة القدس .

وقد تم اختيار الأطفال وفقاً للأسلوب العشوائي من كل مدرسة ، وذلك بمساعدة موظفي المدرسة .

2 – المشاركون في الدراسة :

المشاركون في هذه الدراسة هم ألف تلميذ من طلبة المدارس في الضفة الغربية في المرحلة العمرية من 12 – 16 سنة ، 60 ٪ من هؤلاء التلاميذ لديهم إعاقة بدنية، و 11,8٪ منهم يعملون ، وهناك تسعة أطفال تم إساءة معاملتهم جنسياً، وأبلغ 14,1٪ من الأطفال أنه تم ضربهم من قبل أُسرهم ، كما أشار 24 ٪ منهم أنهم تأثروا بشكل أو بآخر بالعنف

السياسي المتمثل في قتل أحد أفراد أُسرهم أو سجنه أو هدم منازلهم .

وجدير بالذكر أن متوسط دخل الأسرة الذي كشفت عنه عمليات البحث يتراوح بين مائة إلى ألفي دولار .

3 – أدوات الدراسة :

تم استخدام أداة استمارة الاستبيان التي رَكَّزتْ محاورها على الإساءة النفسية للأطفال من قِبَلِ الأبوين في الأسرة الفلسطينية ، وتمت الإجابة على الأسئلة من خلال إجراء مقابلات مع الأطفال الذين تعرَّضوا لشكل من أشكال الإساءة النفسية ، بالإضافة إلى المقابلات مع الأسرة .

محاور استمارة الاستبيان :

1 إساءة معاملة الطفل نفسياً ، وهذا المحور أو المقياس يتكون من : سؤال أو موضوع يتم من خلاله قياس الأنماط المتكررة لسلوك الآباء تجاه أبنائهم التي ينقلون من خلالها قيم عدم الاهتمام واللامبالاة والإرهاب والعزلة والتدليل وإنكار العواطف وحرمان أطفالهم منها ، وقد تم صياغة الأسئلة التي وضعت لهم بناءً على الملاحظة والمقابلات التي أُجريت معهم .

2 – عدم المساواة النوعية ؛ ويتكون من ثمانية أسئلة صُممت لقياس إدراك الأطفال لمعاملة ذويهم لهم، وتفضيلهم الإناث على الذكور أو العكس ؛ أي قياس تمييز الأسرة النوعي تجاه أبنائها وهو ما يعكسه سلوك الأسرة بالنسبة لمساندة الأبناء دون البنات أو مساعدتهم أو مكافأتهم أو رعايتهم . وقد ثبت بالفعل وجود تميزات نوعية متفاقمة في سلوك الأسرة .

3 المساندة العائلية ؛ ويتكون من عشرة أسئلة صُممت لتقييم درجة رضا الطفل عن مساندة أسرته له ، ابتداءً من السؤال الأول الذي يعكس الرضا الكامل حتى السؤال الأخير الذي يعكس عدم الرضا على الإطلاق، والتساؤلات تضمنت عناصر التأييد مثل توفير الرعاية الصحية والملابس والمأكل وتقديم الهدايا والأموال .

4 – نظام التنشئة القاسي ؛ وصُمم هذا النظام لقياس إدراك ورؤية الأطفال لممارسات التنشئة ، ويتكون من ستة أسئلة تشمل العقاب والإجبار والطاعة والتوجيه .

5 – قيم الأسرة ؛ وصُمم هذا المحور لقياس رؤية الأسرة للقيم التي يجب أن تبثها،

وتزرعها في نفوس أبنائها بشكل تقليدي أو غير تقليدي . وتم تعميم الأسئلة بالاستعانة بالقيم والمعايير الموجودة بالفعل في المجتمع العربي ، خاصة تلك المتعلقة بالمرأة والرجل والأسرة والعجائز والمجتمع والسلطة . ودار العشرون سؤالاً حول مدى التزام الأسرة والأبناء بالخضوع للسلطة؛ وخاصة سلطة الأب ومفهوم الشرف لديهم .

6 – الضغط الاقتصادي ؛ وتم قياسه من خلال درجة استجابة الآباء لمطالب الأسرة ، على معنى دفع المستحقات المالية ؛ كإيجار المنزل، ومقدار توافر المال لمواجهة أية أزمة داخل الأسرة .

7 الوفاء بحاجة الطفل المادية ؛ وضعت الأسئلة السبعة لقياس درجة اعتقاد أو عدم اعتقاد الأسرة في وجود أموال كافية للوفاء بحاجات الطفل الأساسية؛ كمنزل نظيف وتعليم جيد، ورعاية صحية .

نتائج الدراسة :

- أثبتت نتائج الدراسة أن عدد الأطفال الفلسطينيين الذين يُعانون من إساءة المعاملة النفسية من قبَلِ آبائهم في ازدياد خطير . ويمكن اعتبار 16,4 ٪ من العينة التي تكَّونت من ألف طفل ، مرضى نفسيين .
- جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسات سابقة أُجريت حول هذا الموضوع، وتشير إلى وجود علاقة سلبية بين إساءة معاملة الطفل نفسياً وضعف الأداء الدراسي.
- رغم وجود العديد من الدراسات التي تؤكد أن هناك خصائص سلوكية وشخصية عند الطفل تستفز أسرته فتسيء معاملته ، ومثل هذه الدراسات قد تكون ذات إشكالية بالنظر إلى العلاقة بين السبب والنتيجة Cause Effect Relationship.
- أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعيشون في منزلين للأسرة نتيجة انفصال الوالدين أو لظروف خاصة ، أكثر عُرضة لإساءة معاملتهم نفسياً من الأطفال الذين يعيشون مع أبويهما في منزل واحد .
- الأطفال الذين يعيشون مع والدتهم ؛ أي الأم فقط، يكونون أكثر عُرضة للإساءة إليهم نفسياً ، وإن كان الوضع لا يجب أن يُعمم على جميع الأُسر الفلسطينية ؛ حيث إن

الأم الفلسطينية عادة ما تُحيط أبنائها بالرعاية والعطف ، بهدف أن يكونوا سنداً لها في المستقبل من الناحيتين النفسية والاقتصادية . كما أن الأطفال ـ في الأسرة العربية ـ جزء من بوليصة التأمين التي تحصل عليها المرأة ضد الهجر والطلاق .

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال المخيمات الفلسطينية أكثر عُرضة للتعرض للإساءة النفسية من غيرهم من الأطفال الفلسطينيين في الريف وفي الحضر؛ بسبب الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي يقع الآباء تحت وطأتها.
- أكدت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالأطفال الذين سوف يُعانون في المستقبل من أمراض نفسية نتيجة الإساءة إليهم من قِبَلِ ذويهم ، فالأسرة التي تعاني من أزمات اقتصادية والتي لا تعدل في معاملتها بين الجنسين والتي لا توفر العون والمساندة لأطفالها هي أكثر الأُسر التي تدفع أطفالها إلى المعاناة النفسية . كما أن اعتقاد وقناعات الأهل حول أنسب الأدوار الاجتماعية للجنسين، قد تؤثر على طريقة معاملة وتنشئة الأطفال ؛ أي يتم توجيه عملية التربية في اتجاه ما قد لا يكون ملائماً .
- أن الأسر التي تعلي من القيم التقليدية، وتركِّز على أساليب التنشئة التقليدية؛ مثل أهمية شرف المرأة؛ وعدم الاختلاط بين الجنسين؛ والعلاقة بين الكبار والصغار، هي أقل الأُسر إساءة إلى أطفالها من الناحية النفسية .
- أن المتغيرات الثقافية في المجتمع الفلسطيني مهمة للغاية في تحديد المعايير التي يضعها المجتمع لتقبل أو رفض أساليب التنشئة المتبعة .

وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من البحوث الميدانية في مجالات القيم الثقافية والدينية ومساهمتها في حماية الطفل داخل الأسرة من الإساءة له نفسياً .

وحماية الطفل من الإساءة له نفسياً يمكن أن تتم على ثلاثة مستويات :

المستوى الأول أو الحماية الأولية وتبدأ بوضع سياسات عامة من أجل حماية الطفل قبل تعرض الطفل للإساءة .

المستوى الثاني يمثل الدرجة الثانية من الحماية من خلال وضع برامج تعليمية للآباء والأمهات الذين يُشَكِّلون خطراً على أبنائهم .

المستوى الثالث للحماية يشمل تقوية الصحة النفسية للأسرة والمجتمع من خلال المؤسسات الاجتماعية الإرشادية .

الدراما والحق الاتصالي للأطفال في التليفزيون المصري والأردني

د. محمود حسن إسماعيل *

نقدم هنا عرضاً لرسالتين جامعيتين، إحداهما من مصر، والأخرى من الأردن. تتناول الأولى (وهي رسالة دكتوراه) موضوعاً خاصاً بالدراما التي يقدمها التليفزيون المصري للطفل، للتعرف على نماذج الشخصيات وأنماط البطولة والسمات الإيجابية والسلبية لشخصية البطل والشخصيات المتصارعة معه؛ أما الثانية (وهي رسالة ماجستير) فتعالج دور وسائل الإعلام في التوعية بالحق الاتصالي للأطفال، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات طرحت، وشملت برامج الأطفال في القناة الأولى بالتليفزيون الأردني .

(١)
بعض سمات الشخصية كما تعكسها الدراما المقدمة للطفل في التليفزيون المصري

هذه الرسالة أعدتها الباحثة/ **ماجدة محمد عبد العزيز مراد**، لنيل درجة الدكتوراه في درجة الإعلام وثقافة الطفل من معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس (2001) .

---

* أستاذ مساعد ورئيس قسم الإعلام وثقافة الطفل بمعهد الدراسات العليا للطفولة / جامعة عين شمس .

أشرف على الرسالة : أ/د : فاروق أبو زيد عميد كلية الإعلام جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، ود/ مرهان الحلواني الأستاذ بقسم الإعلام بمعهد الطفولة. وناقشها أ. د/ سامي محمود الشريف وكيل كلية الإعلام جامعة القاهرة، وأ. د/ محمود حسن اسماعيل رئيس قسم الإعلام بمعهد الطفولة .

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى اعتبارات عدة، أهمها فاعلية الدراما التليفزيونية المقدمة للطفل في تقديم نماذج للشخصيات وأنماط للبطولة، وتجاوب معها الطفل ويرغب في تقليدها .

ويؤيد العديد من الباحثين مقولة أن :لتيفزيون ليس هو الذي يدخل إلى عالم الطفل، وإنما الطفل الذي يدخل إلى عالم التليفزيون. من هنا تأتي أهمية الدراما والتي يمكن أن تسهم في التأثير في تشكيل سمات الشخصية عند الطفل. فمع توحد الطفل مع الشخصيات الدرامية المقدمة له، ومع بحثه عن بطل يقتدي به، ومع تخيله امتلاك سمات شخصية هذا البطل، تستطيع الدراما التليفزيونية المقدمة له أن تجد مكاناً مؤثراً في شخصيته .

وقد جاءت الدراسة في ثلاثة أبواب تضمنت ثمانية فصول، بالإضافة إلى الإطار المنهجي وقائمة المراجع والملاحق .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على السمات الإيجابية والسلبية لشخصية البطل والشخصية المتصارعة معه في إطار دراما الطفل في التليفزيون المصري. والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الشخصيات المتفاعلة في تلك الدراما. كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن مدى وجود ارتباط بين تفضيلات الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة لسمات شخصية البطل وبين ما يعرض في الدراما المقدمة له في التليفزيون .

منهج الدراسة :

تندرج تلك الدراسة تحت نوعية الدراسات الوصفية، واستخدمت منهج المسح بالعينة. وفي إطار منهج المسح تم استخدام أداتين من أدوات جمع البيانات: تحليل المضمون، والاستبيان .

عينة الدراسة :

أ- العينة التحليلية : شملت عينة الدراسة دورة تليفزيونية مدتها ثلاثة أشهر من برامج ومسلسلات الأطفال في القنوات الأولى والثانية والثالثة، مثل برنامج سينما الأطفال، حواديت، المسرح الصغير، يوم مع بابا، عالم كرتون .

ب- العينة الميدانية : تم إجراء الدراسة الميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة) في محافظة القاهرة تم سحبها بطريقة طبقية، بلغ حجمها 300 مفردة من الذكور والإناث .

الإطار النظري للدراسة :

تناولت الدراسة بعض المتغيرات المتضمنة في موضوع الدراسة وهي : تكوين سمات الشخصية عند الطفل (نظريات تفسير الشخصية - محدداتها - تكوين وتطور سمات الشخصية عند الطفل) دور الدراما التليفزيونية في تشكيل سمات الشخصية عند الطفل .

نتائج الدراسة :

أ- أهم النتائج التي أسفر عنها تحليل مضمون المادة الدرامية الموجهة للطفل في التليفزيون :

1- حظيت المغامرات والموضوعات البوليسية بأعلى نسبة من الموضوعات المقدمة في الدراما .

2- ارتفاع نسبة البيئة الأجنبية التي تقدم في إطارها الدراما، حيث شكلت 51,9٪ في مقابل 27,4٪ للبيئة المصرية .

3- ارتفاع نسبة الإنسان كشخصية بطولية في الدراما المقدمة للطفل، يليها الحيوان، ثم الجماد .

4- جاءت سمة المغامرة من أعلى السمات في شخصية البطل المقدم في الدراما بنسبة 94,5٪، يليها قوة الضمير بنسبة 92,8٪ ثم يليها الاستقلال بنسبة 91٪ .

5- جاءت المشكلات القيمية في المرتبة الأولى بين المشكلات التي عرضتها الدراما بنسبة 30,8٪ يليها المشكلات الاجتماعية بنسبة 26,5٪ ثم المشكلات العائلية بنسبة 21,8٪.

6- جاءت الحيلة في المرتبة الأولى كأسلوب لحل المشكلات، يلها العنف البدني، ثم التفاهم.

ب- نتائج الدراسة الميدانية :

1- جاءت الفترة الصباحية كأفضل فترة لمشاهدة الدراما. كما جاءت القناة الأولى في مقدمة القنوات التي يفضل الأطفال مشاهدتها .

2- يفضل 84٪ من أفراد العينة عرض الدراما بصفة يومية .

3- حظيت المغامرات والموضوعات البوليسية على أعلى نسبة تفضيل من أفراد العينة، يليها الموضوعات الاجتماعية .

4- ارتفاع نسبة تفضيل الرسوم المتحركة كشكل من أشكال تقديم الدراما .

5- أوضح 59,3٪ من أفراد العينة أن التفاهم يأتي في المرتبة الأولى كوسيلة لحل المشكلات المقدمة في دراما الطفل، يليه (الحيلة) ثم الحرب .

6- أهم السمات الإيجابية لشخصية البطل المقدم في الدراما الموجهة للطفل من وجهة نظر أفراد العينة هي : الذكاء، يليها المغامرة، ثم الاستقلال، وأخيراً الانبساط .

7- أقصى السمات سلبية في شخصية البطل من وجهة نظر أفراد العينة هي : ضعف الضمير، ثم ضعف العقل، ثم الإهمال، وأخيراً عدم الاتزان الانفعالي .

توصيات الدراسة :

1- إجراء المزيد من الدراسات حول الشخصية المقدمة للطفل من جوانبها المختلفة، بحيث يتم إيجاد صورة متكاملة من هذه الشخصية، يتم الاستعانة بها عند رسم الشخصيات المقدمة له من الأعمال الفنية المختلفة .

2- توفير قاعدة من البيانات حول موضوعات الدراما والقيم والسلوكيات والشخصيات، يمكن الاستعانة بها عند تقديم الدراما الموجهة للطفل .

3- إجراء العديد من الدراسات حول الشخصيات المفضلة لدى الطفل وسماتها. سواء كانت مقدمة خلال وسائل الإعلام مثل الكاتب المفضل، أو المذيع المفضل، أو كانت قدوة في الحياة العامة مثل الوالد أو المدرس .

4- العمل على ابتكار شخصيات تجذب الطفل، يجد فيها أحلامه وأمنياته، يتوحد معها، ويرغب في أن يكون مثلها .

5- تكامل الأعمال الدرامية المقدمة للطفل وتضافرها لصالحه، سواء أكانت في التليفزيون، أم السينما، أم المسرح .
6- الاهتمام بعرض الدراما المنتجة محلياً، وخلق نوع التوازن بين المضمون الأجنبي والمضمون المحلي .
7- مشاركة الأطفال في الأعمال الدرامية سواء عن طريق الاستعانة بأفكارهم وإعادة صياغتها، أو حثهم على اختيار شخصيات يمكن أن تقدم درامياً من أجلهم .
8- الاهتمام بالموضوعات التاريخية عند اختيار موضوعات الدراما الموجهة للطفل، حيث يعد التاريخ العربي مصدراً خصباً وملهماً للموضوعات الدرامية. كما يمكن استلهام العديد من النماذج من الشخصيات التاريخية مما يربط الطفل بتاريخه، ويعمق انتمائه .

(٢)
دور وسائل الإعلام في التوعية بالحق الاتصالي للأطفال
(دراسة تطبيقية على التليفزيون الأردني)

في نوفمبر 2000، منح معهد البحوث والدراسات العربية (قسم الدراسات الإعلامية) الباحثة/ منال هلال مزاهرة، درجة الماجستير في الإعلام وذلك عن رسالتها المقدمة لنيل درجة الماجستير في موضوع مهم يتعلق بدور وسائل الإعلام في التوعية بالحق الاتصالي للأطفال .

ناقشت الرسالة لجنة مكونة من الأساتذة :

أ.د/ منى سعيد الحديدي — الأستاذ بكلية الإعلام - جامعة القاهرة .
أ.د/ ليلى أحمد كرم الدين — وكيل معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .
أ.د/ حسن عماد مكاوي — أستاذ بكلية الإعلام - جامعة القاهرة - والمشرف على الرسالة .

وتأتي أهمية الدراسة لما لوسائل الإعلام من دور كبير في التأثير على سلوك الأفراد؛ حيث إنها الرفيق الملازم للإنسان الذي يخرجه من عزلته، ويعمق مداركه. كما أن لها دور

فاعل في خدمة الطفولة وحقوقها؛ حيث تجلت هذه الحقوق في أوضح صورها في اتفاقية حقوق الطفل التي تُعتبر جزءاً أساسياً لا يتجزأ من حقوق الإنسان، كما حددتها نصوص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948 .

ونظراً للدور الذي يلعبه التليفزيون في حياة الأطفال في جميع مراحل النمو المختلفة، وبشكل خاص في مرحلة ما قبل المدرسة، فقد انطلقت أصوات كثيرة تدعو للاهتمام بمحتويات البرامج التليفزيونية، والتركيز على أنواع البرامج التي تساعد الطفل على تشكيل أنماط شخصيته .

وبعد أن استعرضت الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة خلصت إلى نتيجة مهمة، وهي خلو المكتبة العربية من دراسة تحليلية لدور وسائل الإعلام بالتوعية بحقوق الطفل الاتصالية. كذلك لم تجرى دراسات ميدانية للتعرف على مدى احتواء برامج الأطفال للبنود الأساسية لحقوق الطفل، وربما يعود السبب إلى حداثة الاهتمام الدولي والوطني بحقوق الطفل وخاصة الحقوق الإعلامية .

وقد سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية :

1- ما نوعية البرامج الموجهة للأطفال في التليفزيون الأردني .
2- ما نسبة برامج الأطفال المحلية إلى البرامج الأجنبية في التليفزيون الأردني .
3- ما اللغة المستخدمة في برامج الأطفال في التليفزيون الأردني .
4- ما المرحلة العمرية المستهدفة من برامج الأطفال في التليفزيون الأردني .
5- ما القيم التي عكستها برامج الأطفال في التليفزيون الأردني .
6- ما الأهداف التي عكستها برامج الأطفال في التليفزيون الأردني .
7- ما صورة الطفلة الأنثى في برامج الأطفال في التليفزيون الأردني .
8- إلى أي مدى عكست برامج الأطفال في التليفزيون الأردني الحقوق الإعلامية للأطفال .
9- إلى أي مدى تحتوي برامج الأطفال في التليفزيون الأردني على البنود الأساسية لاتفاقية حقوق الطفل الأردني .

وللإجابة على هذه التساؤلات، اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي، وفي إطاره تم استخدام أسلوب المسح الوصفي .

وحددت الدراسة مجتمعها في جميع برامج الأطفال التي تبث على القناة الأولى في

التليفزيون الأردني خلال الفترة من أول أغسطس وحتى نهاية أكتوبر 2000 ، وشملت عينة الدراسة دورة تليفزيونية في تلك الفترة. وتم تصميم استمارة تحليل محتوى للبرامج .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة مهمة من النتائج، تعكس مدى اهتمام التليفزيون الأردني بحقوق الطفل .

وتتلخص هذه النتائج فيما يلي :

1- بلغ عدد برامج الأطفال في التليفزيون الأردني أربعة وعشرون برنامجاً شغلت (20) ساعة بث أسبوعي من إجمالي الإرسال التليفزيوني البالغ (333) ساعة أسبوعياً .

2- جاءت أفلام الكارتون في الترتيب الأول من القوالب الفنية التي قدمت من خلال برامج الأطفال في التليفزيون الأردني بنسبة 80,7٪، ثم جاءت البرامج الحوارية في الترتيب الثاني بنسبة 13,7٪، وجاءت المنوعات في الترتيب الأخير بنسبة 5,5٪.

3- تتميز برامج الأطفال في التليفزيون الأردني باعتمادها الرئيسي على البرامج الأجنبية، حيث بلغت نسبتها في برامج الأطفال 80,7٪، ثم البرامج المحلية 11,5٪ والعربية 7,8٪، ويمكن أن يؤدي الاعتماد على المصدر الأجنبي المستورد إلى تثبيت قيم ومفاهيم خاطئة وضارة في عقول الأطفال .

4- دلت النتائج التفصيلية لاستخدام اللغة التي قدمت بها برامج الأطفال في التليفزيون الأردني - وجود فروق من حيث استخدامها. فقد جاءت اللغة العربية الفصحى في مقدمة مستويات استخدام اللغة. ثم جاءت اللغة العامية في الترتيب الثاني، ثم اللغة الأجنبية في المرتبة الثالثة .

5- استهدفت أكثر البرامج المرحلة العمرية 6 سنوات فأقل، حيث احتلت 28,7٪ ، يليها المرحلة العمرية 9 - 14 سنة بنسبة 28٪. وهناك 24,6٪ من برامج الأطفال موجهة إلى مرحلة عمرية غير محددة .

6- ارتفاع نسب القيم الإيجابية التي احتوت عليها برامج الأطفال في التليفزيون الأردني مقارنة بالقيم السلبية، حيث احتلت قيمة التعاون المرتبة الأولى بين القيم الإيجابية .

7- احتلت الأهداف الترفيهية المرتبة الأولى في برامج الأطفال في التليفزيون الأردني يليها التوعية بحقوق الطفل، ثم الأهداف التوجيهية، فالتعليمية، فالاستكشافية .

8- احتلت المشاركة المتساوية بين الأطفال الذكور والإناث المرتبة الأولى بنسبة 60,6٪

بين البرامج الموجهة للأطفال، في حين احتلت مشاركة أكثر للطفلة الأنثى المرتبة الثانية بنسبة 26٪، ثم مشاركة الذكور الترتيب الثالث .

9- شغلت برامج الأطفال التي تحتوي على الحقوق الاتصالية ما نسبته 19,3٪ بواقع 7 برامج من برامج الأطفال. وبالرغم من أن هذه النسبة ضئيلة والمتمثلة في الحق في المشاركة والحق في التعبير عن الرأي، والحق في المناقشة العلنية، إلا أنه تبين من خلال تحليل محتوى هذه البرامج أنها تحتوي على الحقوق الاتصالية للأطفال .

10- احتل الحق في البقاء الترتيب الأول من البنود الأساسية لحقوق الطفل في برامج الأطفال، تلاه الحق في الحماية ثم الحق في النماء .

وفي نهاية الدراسة :

قَدَّمتْ الباحثة مجموعة من المقترحات للقائمين على برامج الأطفال في التليفزيون الأردني ، تتمثل في :

أ- ضرورة العمل على زيادة البرامج الحوارية في التليفزيون الأردني لنشر اتفاقية حقوق الطفل بصورة أوسع لترسيخها في عقول الأطفال .

ب- الإكثار من الفقرات التي يفضلها الأطفال بصورة تعمل على توعيتهم بحقوق الإنسان وبالبنود الأساسية لاتفاقيتهم.

جـ- انتقاء البرامج الأجنبية المستوردة بحذر؛ بحيث تتناسب والواقع العربي .

ندوات ومؤتمرات

- مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال
- الندوة البرلمانية الأهلية المشتركة

وحـــدة تنمـــيـــة الطفـــولة

مـؤتمـــر حــمـــايـــة الطـــفـل من ســـوء المعـــاملة والإهمـــال

عبر حـمـاية الأسـرة وتعـزيز التـشـريعات

٢٠ – ٢٢ أكتوبر ٢٠٠١

(المنامة ـ البحرين)

تحت رعاية صاحب السمو الشيخ سلمان بن حمد آل خليفة ، ولي العهد القائد العام لقوة دفاع البحرين ، عقد بالجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف ، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات ، خلال الفترة من 20 إلى 22 أكتوبر 2001 ، بمركز الخليج الدولي للمؤتمرات في المنامة – البحرين .

شارك في المؤتمر ممثلون عن الوزارات والمؤسسات والجمعيات الأهلية من (13) دولة عربية هي : المملكة الأردنية الهاشمية ، الإمارات العربية المتحدة ، دولة البحرين ، المملكة العربية السعودية ، سلطنة عمان ، الجمهورية العراقية ، دولة فلسطين ، دولة قطر ، دولة الكويت ، الجمهورية اللبنانية ، جمهورية مصر العربية ، المملكة المغربية ، الجمهورية اليمنية، وكذلك أيضاً خبراء من مؤسسات معنية بإساءة الأطفال من المملكة المتحدة .

كما شاركت في الحضور ـ أيضاً ـ العديد من المنظمات والهيئات العربية والإقليمية والدولية .

وعلى مدار ثلاثة أيام (20 ـ 22 أكتوبر 2001) ، ناقش المشاركون في الجلسات الثمان ، محاور المؤتمر التالية :

- رصد ظاهرة سوء المعاملة والإهمال في الوطن العربي ومسبباتها .
- سوء معاملة الأطفال ـ الإعلام والإنترنت والثقافة .

- التقييم والمصاحبات والعواقب لظاهرة سوء المعاملة .
- الوقاية من سوء المعاملة .
- التصدي للظاهرة والتشريعات .
- الخطط والاستراتيجيات التي تؤمن الحماية للأطفال من سوء المعاملة .

قدم المشاركون الأبحاث والأوراق التالية :

- **ظاهرة سوء المعاملة وإهمال الأطفال في لبنان : الواقع والمأمول .**

د. غسان رباح ، النائب العام في جنوب لبنان .

- **رصد ظاهرة سوء المعاملة في البحرين**

د. فضيلة المحروس ، استشارية طب الأطفال ، ورئيسة لجنة حماية الطفل في وزارة الصحة بدولة البحرين .

- **سوء معاملة الطفل في الكويت : حجم الظاهرة وأسبابها والآثار الناجمة عنها**

د. عبد الوهاب الضغيري ، أستاذ مشارك في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت .

- **مشكلة إيذاء الأطفال في فلسطين : ملامحها وأبعادها**

د. فيفيان خميس ، أستاذ مشارك بجامعة بيت لحم ، فلسطين .

- **دراسة تفصيلية عن الأشكال المتعددة لسوء معاملة الأطفال**

د. سليمان الحيميد ، استشاري في طب الأطفال ـ الرياض ـ المملكة العربية السعودية.

- **واقع سوء المعاملة من خلال القضايا الواردة لوزارة الداخلية**

المقدم عواطف حسن الجشي ، مديرة الشرطة النسائية بوزارة الداخلية ، البحرين .

- **سوء معاملة وإهمال الأطفال ـ التجربة المصرية .**

د. أميرة سيف الدين ، أستاذ الصحة النفسية في كلية الطب بجامعة الإسكندرية ـ مصر .

- **العقاب مع مدارس المرحلة الابتدائية : أنواعه وأسبابه وآثاره النفسية من منظور الطفل**

أ. صفية البحارنة ، اختصاصية أولى لمناهج اللغات الأجنبية بوزارة التربية والتعليم في البحرين .

- **سوء معاملة وإهمال الأطفال – التجربة العمانية**

د. صالح الخصيبي ، استشاري في طب الأطفال ، سلطنة عمان .

- **الخصائص الأولية للمعتدين جنسياً على الأطفال في دولة البحرين**

د. علاء الصدري ، طبيب نفسي وعضو لجنة حماية الطفل بوزارة الصحة بالبحرين .

- **رصد ظاهرة الإساءة في الأردن**

أ. ليلى الصايغ ، المديرة الفنية لدار الأمان بمؤسسة نهر الأردن ، الأردن .

- **إهمال حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم في المدارس الحكومية والأهلية**

د. زهراء الزبيرة ، رئيسة مكتب مدار الاستشارات التربوية ، البحرين .

- **الاستغلال الجنسي للأطفال عبر الإنترنت**

أ. عبدلي العبيدلي ، الرئيس التنفيذي لشركة النديم لتقنية المعلومات ، البحرين .

- **دور وسائل الإعلام في التصدي لظاهرة سوء المعاملة والإهمال**

د. مريم الجلاهمة ، طبيبة عاملة بوزارة الصحة ، البحرين .

- **الوعي الأسري بالطفولة وعلاقته بأساليب معاملة الأسرة للطفل**

د. هادي نعمان الهيتي ، رئيس الجمعية العراقية لدعم الطفولة ، وأستاذ الإعلام بكلية الإعلام جامعة بغداد ، العراق .

- **الإساءة الوالدية كما يدركها الطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية**

د. محمد نبيل عبد الحميد ، أستاذ مساعد بكلية الآداب في جامعة المنصورة ، مصر .

- **مفهوم وأشكال الإساءة للطفل في الثقافة العربية**

د. صبير ربيحات ، خبير تخطيط بالمجلس الأعلى لشؤون الأسرة ، قطر .

- **كيفية تقييم وتشخيص حالات الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء الجنسي .**

د. رفيعة غباشي ، أستاذة مشاركة واستشارية الطب النفسي ورئيسة جامعة الخليج العربي ، الإمارات .

- **إساءة معاملة الأطفال ومسبباتها والآثار الناجمة عنها**

د. عويد سلطان المشعان ، رئيس قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية ، كجامعة الكويت .

- **العنف ضد الزوجات وتأثيره على سلوك الطفل – دراسة ميدانية**

د. بنه بوزبون ، إخصائية نفسية ورئيسة قسم الخدمات التنفيذية بمستشفى قوة ودفاع البحرين .

- **دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال**

د. توفيق عبد المنعم توفيق ، أستاذة مساعد بقسم علم النفس في كلية التربية ، جامعة البحرين .

- **قسوة أم تربية ؟ دراسة مقارنة عن سوء المعاملة في الأسر البحرينية بين وجهة نظر الأمهات ووجهة نظر الأطفال**

د. بتول أسيري ، أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد والتمويل وكلية إدارة الأعمال ، جامعة البحرين .

- **العيادة المشتركة بين طبيب الأطفال والطبيب الشرعي لتقييم حالات الأطفال المعتدى عليهم .**

د. ميسوي الدوري ، استشارية في طب الأطفال ، المملكة المتحدة .

- **سوء معاملة الطفل في الكويت ، طرق الوقاية والعلاج**

د. بندر حمد العيسى ، أستاذ مشارك ، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية ، جامعة الكويت .

- **وجوه متعددة لتربية الطفل كبدائل إيجابية للعقاب**

د. جيهان العمران ، أستاذ مشارك في علم النفس التربوي وعميدة شئون الطلبة ، جامعة البحرين .

- **حماية الإسلام للطفل من سوء المعاملة والإهمال**

د. عبد اللطيف الشيخ ، أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد بكلية الآداب ، جامعة البحرين .

- **دور الوحدة العلاجية لطفل ما قبل المدرسة في الوقاية من سوء المعاملة والإهمال**

د. أحمد مال الله الأنصاري ، استشاري أمراض نفسية للأطفال وعضو لجنة حماية الطفل بوزارة الصحة ، دولة البحرين .

- **برنامج تدريبي للعمل على حماية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال في المجتمع العربي**

د. سعد بن عبد الله المشوح ، أستاذ الإرشاد والعلاج النفسي ، المملكة العربية السعودية .

- **سوء معاملة الأطفال في القانون اللبناني ، الظاهرة والعلاج .**

د. غسان رباح ، النائب العام في جنوب لبنان ، الجمهورية اللبنانية .

- **دور التشريعات الوطنية في حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال : الواقع والطموح**

الأستاذة جليلة السيد ، محامية ، دولة البحرين .

- **حماية الطفل في النزاعات المسلحة**

الأستاذ الشيخ خالد بن علي آل خليفة ، قاضي المحكمة الصغرى الجزئية بوزارة العدل والشؤون الإسلامية ، دولة البحرين .

- **ملاءمة التشريع الوطني مع معايير الحماية الدولية في مجال حماية الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال**

الأستاذ المحامي أحمد شوقي بنيوب ، محامي وخبير لدى المرصد الوطني لحقوق الطفل ، المملكة المغربية .

- **خيانة الثقة ، الإيذاء الجسدي والجنسي للأطفال في المملكة المتحدة**

د. سوزان إدوارد ، المملكة المتحدة .

- **تجربة دار الأمان في التصدي للظاهرة والتخطيط وإدارة خدمة الحماية للأطفال**

السيدة ليلى الصايغ ، المديرة الفنية لدار الأمان بمؤسسة نهر الأردن ، المملكة الأردنية الهاشمية .

- **عناصر الاستراتيجية الوطنية ضد سوء معاملة الأطفال واستغلالهم - المغرب**

د. مصطفى دنيال ، المدير التنفيذي للمرصد الوطني لحقوق الطفل ، المملكة المغربية .

- **خطة عمل فلسطينية للتصدي لسوء المعاملة والإهمال**

د. فيفيان خميس ، أستاذ مشارك بجامعة بيت لحم ، دولة فلسطين .

- **نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال**

د. طلعت منصور ، أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .

- **حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال ، رؤية عربية**

أ. محمد عبده الزغير ، منسق وحدة تنمية الطفولة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية .

- **استراتيجيات وخطة عمل لحماية الطفل العربي من سوء المعاملة والإهمال**

أ. ناصر القحطاني ، المدير التنفيذي لبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (الأجفند) بالرياض ، المملكة العربية السعودية .

وفي ختام المؤتمر تم مناقشة تصور بالتوصيات ، وهي نتاج جهود فريق عمل من الخبراء والاختصاصيين ، ولأهميتها ننشرها في نهاية هذا التقرير .

توصيات المؤتمر

أولاً : في مجال التخطيط والتنسيق :

1 - تكوين لجنة عليا عربية تتشكل من المؤسسات والهيئات المعنية بالطفولة ، ومن خبراء واختصاصيين وعاملين في مجال سوء معاملة الأطفال والإهمال في الوطن العربي ، تكون مهمتها بناء استراتيجية عربية تستند إلى رسالة واضحة وأهداف محددة ، وتتضمن برامج للعمل وآليات للتنفيذ والتقويم ، وذلك ضمن جدول زمني محدد .

2 - تكوين لجنة وطنية في كل دولة عربية في إطار يحقق مبدأ الشراكة بين المؤسسات الحكومية المعنية ، ومؤسسات المجتمع المدني ؛ بحيث تضم قانونيين وأطباء واختصاصيين نفسيين ، وباحثين اجتماعيين ، وتربويين ، وإعلاميين ، ورجال الدين ، ويكون من مهامها :

أ - إعداد الاستراتيجيات والخطط والبرامج النوعية المتعلقة بحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال ، واتخاذ الأساليب والإجراءات اللازمة لتنفيذها على المستوى الوطني وفقاً لظروف كل مجتمع .

ب - تتولى التنسيق مع اللجنة العليا المشكلة على مستوى الوطن العربي .

ت - وضع برامج محددة وورش عمل من أجل توعية المجتمع والمهتمين حول ظاهرة سوء معاملة الطفل وإهماله ، أسبابها والعوامل المترافقة معها وتبيان أضرارها ، وأساليب وأدوات تشخيصها ، وتحديد أساليب التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي .

ث - إجراء دراسات وبحوث من أجل تحديد حجم المشكلة ودراسة العوامل المترافقة معها

والعواقب المترتبة عليها والتي تطال الطفل والعائلة والمجتمع وبناء قاعدة معلومات حديثة ومتجددة على المستوى الوطني والقومي .

ج – تبادل الخبرات والمعلومات والبيانات حول سوء معاملة الطفل والإهمال في الوطن العربي وإنشاء موقع على شبكة الإنترنت .

ح – دعوة المنظمات المتخصصة والمانحة إلى دعم هذه اللجان بالخبرات المؤهلة والفنية اللازمة .

خ – تبادل التجارب الناجحة في الدول العربية ، وتنشيط المؤتمرات والندوات العامة والخاصة في مجال الوقاية والعلاج من سوء المعاملة ، مع الاستفادة من النماذج الفعالة في الدول الأجنبية ومراعاة ملاءمتها لمجتمعاتنا .

د – تفعيل التنسيق بين كافة الأطراف المعنية بالتعامل مع حالات سوء المعاملة والإهمال .

ثانياً : في مجال التشريعات :

1 – تشكيل مجموعة عمل تضم قانونيين ومشرعين وأخصائيين في موضوع سوء المعاملة وذلك من أجل :

أ – مراجعة القوانين المتعلقة بحماية الطفل ووضع مشروع لتطوير وملاءمة التشريعات والقوانين الوطنية المتعلقة بحقوق الطفل مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وتعاليم الشريعة الإسلامية .

ب – إصدار "قانون حماية الطفل في الدول العربية التي لم يصدر فيها هذا القانون ؛ بحيث يحتوي أحكاماً تتضمن الآتي :

- تعريف قانوني لسوء المعاملة أو الإهمال .
- تحديد الجهة المسئولة عن حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال في حال حدوثه؛ بحيث تضم هيئة العاملين بها أطباء واختصاصيين نفسيين ، وباحثين اجتماعيين ، وتربويين وقانونيين .
- تحديد صلاحيات هذه الجهة في التحقيق والمتابعة ، واتخاذ الإجراءات الآتية لرعاية الطفل ، وتطويق المشكلة من جوانبها المختلفة على مستوى التشخيص والتدخل والعلاج والوقاية بالتنسيق مع جميع الوزارات والجهات المعنية وتحديد المجالات الواجب تحويلها للقضاء .

- إلزامية الإبلاغ من قبل كل من ينأى إلى علمهم وجود اشتباه سوء المعاملة إلى الجهة المسئولة عن حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال .
- الاستماع والاعتداد بشهادة الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال في المحكمة .
- توفير الحماية القانونية للمبلغين عن حالات سوء المعاملة والإهمال .
- وضع ضمانات وإجراءات خاصة للطفل الضحية عند استدعاءه كطرف مدني أمام القضاء .
- وضع قانون لإعادة تأهيل ضحايا سوء المعاملة والإهمال .
- وضع قانون لإعادة تأهيل المعتدين .
- إصدار تشريع يحجب حق الوالدين ومتولي رعاية الطفل في التنازل عن أي دعوى بحق المعتدى أو المعتدين على الطفل سواء أمام الشرطة أو أمام المحكمة .
- إنشاء جهاز قضائي متخصص بقضايا الأطفال ضحايا سوء المعاملة .
- تحديد مراكز آمنة بديلة للعناية المؤقتة بالأطفال ضحايا سوء المعاملة لحين تأهيل العائلة للعناية بالطفل .

2 – مراجعة وتعديل وتحقيق صرامة القوانين المتعلقة بالعنف الأسري .

3 – نشر الوعي القانوني بين المعنيين والمتعاملين مع حالات سوء المعاملة والإهمال .

4 – سن تشريعات تمنع عمالة الأطفال دون السن القانونية ، ووضع برامج عاجلة للحد من ظاهرة أطفال الشوارع في الدول العربية التي تعاني من هذه الظاهرة .

ثالثاً : في مجال الثقافة والإعلام :

1– وضع خطة إعلامية لمواجهة ثقافة العنف من خلال الاستخدام الأمثل لوسائل الإعلام للتوعية بسوء المعاملة والإهمال بين أفراد المجتمع .

2 – محاربة الصورة النمطية في جميع أنواع الإعلام الغربي المقروء والمرئي والمسموع عن المرأة الضعيفة والرجل المتسلط .

3 – وضع خطة لوقاية الأطفال من الاستغلال الجنسي عبر الإنترنت .

4 – تشجيع الأدباء والكتاب العرب للكتابة حول الموضوعات التي تتعلق بالتحصين ضد سوء معاملة الطفل ، وذلك عن طريق إجراء مسابقات وتخصيص جوائز .

رابعاً : في مجال التعليم والتدريب والبحث العلمي :

1 - إلزامية التعليم الأساسي من خلال القوانين والأنظمة الخاصة بذلك ، وتطوير برامج محو الأمية ، وتعزيز المناهج التربوية بالقيم الإنسانية والحضارية ومحاربة العنف والاعتداء الجنسي .

2 - تدريس المهارات الاجتماعية والصحة الإنجابية والثقافة الأسرية والتربية الجنسية في المدارس .

3 - إدراج حقوق الطفل في المناهج الدراسية .

4 - تدريب الاختصاصيين والكوادر العاملة في مجال سوء معاملة الطفل بالتعاون مع الجامعات والمؤسسات المختصة .

5 - إيلاء اهتمام لحماية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من سوء المعاملة والإهمال .

6 - وضع برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال إدارة سلوك الطفل وتنمية المهارات الاجتماعية للوقاية .

7 - تشجيع البحث العلمي ، وتقنين المقاييس ، وتطوير أدوات القياس وجمع المعلومات في مجال التعرف والتشخيص ، والاهتمام بالبحوث التجريبية الهادفة إلى تحقيق برامج إرشادية وقائية وعلاجية فاعلة في مجال سوء المعاملة والإهمال .

خامساً : في مجال الأسرة والمجتمع والتدخل العلاجي :

1 - إيجاد آلية لتوفير الدعم المادي والمعنوي للأسر المعرضة لسوء المعاملة من خلال تضافر جهود الجمعيات الأهلية والمؤسسات الرسمية ذات العلاقة .

2 - العمل على الحد من الزواج المبكر والزواج بالإكراه ، وذلك من خلال قانون الأحوال الشخصية وبرامج التوعية .

3 - تطبيق برامج وورش عمل حول التربية الوالدية للآباء والأمهات بالتعاون مع الجهات المتخصصة .

4 - إيجاد مراكز لتقديم خدمات الإرشاد الأسري للأسر التي تعاني من مشكلات اجتماعية ونفسية .

5 - إيجاد نظام الاستشارة الهاتفية للأسر والأطفال ضحايا الإيذاء مع تدريب كوادر متخصصة لتقديم المعونة والإرشاد وتنظيم آلياتها عبر الشراكة بين المؤسسات الحكومية والأهلية .

- تشجيل لجنة متابعة لقرارات المؤتمر المتعلقة بالتنسيق بين الجهات المشاركة في المؤتمر والمعنية بالطفولة ، والإعداد لمؤتمر قادم يعقد في دولة عربية أخرى ، وتكون دولة البحرين مقر لجنة المتابعة والمبادرة بالدعوة للمؤتمر القادم .

الندوة البرلمانية ـ الأهلية المشتركة حول الحكمية السليمة والتنمية المستدامة في الوطن العربي

١٥ ـ ١٦ / ١١ / ٢٠٠١

مبنى مجلس النواب – بيروت – لبنان

تحت رعاية دولة الرئيس نبيه بري رئيس مجلس النواب ، انعقدت الندوة البرلمانية – الأهلية المشتركة حول " الحكمية السليمة والتنمية المستدامة في الوطن العربي " ، والتي تأتي في إطار الفعاليات والتحضيرات لانعقاد القمة حول التنمية المستدامة في جوهانسبرج بجنوب أفريقيا خلال الفترة من 2 ـ 11 من أيلول / سبتمبر عن العام 2002.

شارك في الندوة ممثلون عن البرلمانيين العرب من (11 دولة عربية) هي : الأردن، البحرين ، تونس ، الجزائر ، السعودية ، سوريا ، سلطنة عمان ، العراق ، فلسطين ، لبنان، والمغرب ، وكذلك أيضاً ممثلون عن الجمعيات الأهلية من (6) دول عربية هي : الأردن ، الإمارات ، السعودية ، فلسطين ، لبنان ومصر .

كما شارك في الندوة عدد من المنظمات العربية والإقليمية والدولية ، التي انعقدت في مبنى مجلس النواب تحت رعاية دولة الرئيس نبيه بري ، رئيس مجلس النواب ، وعلى مدار يومين (15– 16 نوفمبر 2001) تم مناقشة الموضوعات التالية :

- الآلية العربية الإقليمية للإعداد لقمة التنمية المستدامة .
- الإنجازات والعقبات التي تواجه تطبيق برنامج عمل القرن الـ 21 .
- التحديات والفرص لتحقيق تنمية مستدامة في المنطقة العربية .
- نحو تحقيق التنمية المستدامة .. الأولويات وآلية التنفيذ في المرحلة القادمة .
- الحكمية السليمة : على الصعيد العالمي والإقليمي والوطني والمحلي .
- دور المنظمات الأهلية كشريك في تحقيق الحكمية السليمة .
- العلاقة بين برنامج الأمم المتحدة للبيئة ومنظمات الأمم المتحدة الأخرى .

ـ تحديد سبل وآلية المتابعة والمساءلة .
ـ تقوية دور المجتمع المدني في اللجان الوطنية للتنمية المستدامة .
ـ كما تم في الجلسة الافتتاحية للندوة إلقاء عدد من الكلمات للجهات المنظمة وهي :
ـ كلمة دولة الرئيس نبيه بري ، رئيس مجلس النواب .
ـ كلمة معالي وزير البيئة الدكتور ميشال موسى .
ـ كلمة د. غسان صياح ، رئيس منتدى الحوار البرلماني .
ـ كلمة الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والمقدمة من أ . فاطمة الملاح مدير الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة .
ـ كلمة أ. نور الدين بوشكوج الأمين العام للاتحاد البرلماني العربي .
ـ كلمة د. محمد يوسف عبد الرحيم ، المدير الإقليمي وممثل برنامج الأمم المتحدة للبيئة .

ويلاحظ أن أغلب الأوراق تم تقديمها من ممثلي برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، والأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شئون البيئة في جامعة الدول العربية . وجاءت مشاركة البرلمانيين وممثلي الجمعيات الأهلية أثناء مناقشات اليوم الأول ، وتركزت في الحوار حول الحكمية السليمة في اليوم الثاني .

ويأتي انعقاد هذه الندوة في إطار سلسلة طويلة من الفعاليات والأنشطة على الساحة العربية تمهيداً لمؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة الذي سينعقد في مدينة جوهانسبرج بجنوب أفريقيا ؛ أي وفقاً للاجندة الدولية التي تم مناقشتها في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية قمة الأرض (ريو) في العام 1992 .

كما أن هذه الفعالية وغيرها من الفعاليات في المنطقة العربية ارتبطت بمشاركة جهود الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة AMRE ، والتي عبرت عن المشاركة الإيجابية للدول العربية ومنظماتها لتحقيق ما جاء في الأجندة الدولية ، وبالتالي عكست الرؤية العربية للعديد من الطروحات التي تمثل الظروف العربية .

ولعل مشاركة المجلس العربي للطفولة والتنمية في ركب هذه الجهود العربية والدولية هو تأكيد على المهام التي يتطلب أو ينبغي أن يلعبها المجلس مستقبلاً ، باعتباره المظلة العربية لمنظمات المجتمع المدني العاملة في مجالات الطفولة وتنميتها .

وفي ختام الندوة تم مناقشة تصور بالتوصيات ، والتي أكدت على تعزيز دور الهيئات التشريعية واللجان الوطنية للتنمية المستدامة ، والسعي نحو إيجاد هيئة عربية للتنمية المستدامة على مستوى جامعة الدول العربية .

وفيما يلي عرض لتوصيات الندوة :

توصيات الندوة :

يؤكد المشاركون في الندوة على ما جاء في الإعلان العربي عن التنمية المستدامة من تشخيص للتحديات الرئيسية وبيان الأولويات والتوجهات الإقليمية بشأن القضايا الملحة ، كما يؤكدون على أن عدم الاستقرار في المنطقة العربية الناتج عن غياب السلام والأمن، واحتلال الاراضي العربية ، وفرض الحصار والعقوبات ، هي من العقوبات الأساسية للتنمية المستدامة في الوطن العربي .

ويؤكدون على الحكمية السليمة باعتبارها الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، وإيجاد وتعزيز دور اللجان الوطنية للتنمية المستدامة ، والسعي نحو إيجاد هيئة عربية للتنمية المستدامة على مستوى جامعة الدول العربية .

كما يوصون بإيجاد لجنة دائمة للتنمية المستدامة على مستوى الاتحاد البرلماني العربي لتكون شريكاً فعالاً مع الهيئة العربية المقترحة .

كما يرون أهمية المشاركة في متابعة الجهود للإعداد لقمة جوهانسبرج ، وخاصة بشأن إعداد التقارير الوطنية عن تحقيق التنمية المستدامة .

ويؤكدون على أهمية أن يشارك في عضوية وفود الدول العربية إلى القمة ممثلون عن مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والمجالس النيابية والتشريعية .

ويحثون البرلمانات والمجالس الوطنية والتشريعية على الالتزام بتسريع إجراءات المصادقة على الاتفاقيات الدولية المعنية بالبيئة ، وإعداد اللوائح الوطنية لتنفيذها ومتابعة الإنجاز من قبل الأجهزة التنفيذية والبلدية، والتعاون في هذا السبيل مع مؤسسات المجتمع المدني ، كما يحثون على تشكيل لجان برلمانية للحكمية السليمة والتنمية المستدامة .

ويرون أهمية تعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني والبرلمانيين في بلورة المباديء والأطر التي تقوم عليها الحكمية في الوطن العربي من خلال إيجاد حوار وطني يسهم في

تحديد الموقف العربي بشأن الإطار العالمي للحكمية الدولية ، ويوصون المشاركين في مؤتمر القمة العالمي بضرورة الدعوة إلى تشكيل هيئات قضائية متخصصة بشؤون البيئة على المستويات المحلية والإقليمية والدولية .

ويرحبون بمبادرة الأمين العام لجامعة الدول العربية بتعيين مفوض عام لشؤون المجتمع المدني .

وأخيراً ، الترحيب بمبادرة برنامج الأمم المتحدة للبيئة لإنشاء المنتدى العالمي للمنظمات غير الحكومية للبيئة ، والتأكيد على برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، أهمية أن يكون للمنظمات غير الحكومية في الدول العربية تمثيل جيد في المنتدى يحقق مصالحها ويلبي احتياجاتها . ودعوة المكتب الإقليمي لغرب آسيا لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة إلى التنسيق والتعاون مع المنظمات الإقليمية والشبكات والمنظمات غير الحكومية المعنية بالبيئة للنظر في إقامة منتدى عربي إقليمي يكون نظيراً للمنتدى العالمي .

وفي نهاية أعمال الندوة يتقدم المشاركون بالشكر الجزيل للبرلمان اللبناني على حسن الاستقبال والضيافة والتسهيلات التي منحت للمشاركين ، كما يتقدمون بالشكر للجهات التي شاركت في الإعداد والتنظيم لهذه الندوة .



كتـــب عربية

أحمد الحطاب

نحو إدماج منهجي للتربية البيئية في التعليم النظامي العربي/ إعداد أحمد الحطاب . - القاهرة: جامعة الدول العربية. مجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة، 1999. - 105 ص

أحمد حسين اللقاني

التربية البيئية واجب ومسؤولية/ أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد . - ط1. - القاهرة: عالم الكتب، 2000. - 305 ص

أحمد صديق

مبادرة المدينة لرعاية أطفال الشوارع و أطفال العمل الهامشى:للطفل الحق فى الحماية من العمل و التشرد/اعداد أحمد صديق.- القاهرة:مركز حماية و تنمية الطفل و حقوقه،2000. - 183 ص

البنك الدولي

مؤشرات التنمية في العالم 2000/ البنك الدولي . - ط1. - القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك)، 2000. - 389 ص

الحلقة الدراسية حول شبكة الإنترنت و المدخل الثقافي للطفل المصري للقرن 21، القاهرة : 25-28 نوفمبر 1998 / إعداد الهيئة المصرية العامة للكتاب . - القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999. - 142 ص . - تدمك 1-6351-01-977

جابر عبد الحميد جابر

استراتيجيات التدريس والتعليم/ جابر عبد الحميد جابر . - ط 1 .- القاهرة: دار الفكر العربي، 2000. - 454 ص

دوروثي إيتونز

دليل التعليم المبكر للأطفال/ دوروثي إيتونز؛ ترجمة مركز التعريب والترجمة . - ط1. - بيروت: الدار العربية للعلوم، 2000. - 233ص

سامي محمد ملحم

مناهج البحث في التربية وعلم النفس/ سامي محمد ملحم . - ط1. - عمان: دار المسيرة، 2001. - 363ص

صالح محمد علي جادو

سيكولوجية التنشئة الاجتماعية/ صالح محمد علي جادو . - ط2. - عمان: دار المسيرة، 2001

عبد العزيز خزاعلة

أمن الطفل العربى/ إعداد عبد العزيز خزاعلة . - الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 1998. - 90 ص . - تدمك 8-58-725-9960

عبلة حنفي عثمان

الفن في عيون بريئة: فنون الأطفال ذوي الحاجات الخاصة/عبلة حنفي عثمان . - القاهرة: المركز القومي لثقافة الطفل، 1999. - 119ص

عدنان السبيعي

معاقون وليسوا عاجزين/ عدنان السبيعي . - بيروت: دار الفكر، 2000. - 286ص

عصام نمر يوسف

دليل المعلم مع الأصم/ عصام نمر يوسف . - ط1. - عمان: دار المسيرة، 2001. - 355ص

فايز عبد المقصود شكر

الصحة المدرسية/ فايز عبد المقصود شكر، أمان محمد أسعد، أبو القاسم إبراهيم عبد الحليم . - ط1. - القاهرة: عالم الكتب، 1999. - 155ص

ماسارو أيبوكا

التعليم المبكر: تعليم الطفل قبل سن المدرسة/ ماسارو أيبوكا؛ ترجمة خالد يوسف القضاة . - ط1. - عمان: دار اليازوري العلمية، 1999. - 184ص

المجلس العربي للطفولة والتنمية

واقع الطفل العربي : التقرير الإحصائي السنوي2001/ المجلس العربي للطفولة والتنمية . – القاهرة: المجلس، 2001. – 240ص

مصطفى عمر التير

العنف العائلي/ إعداد مصطفى عمر التير . – الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 1997. – 172 ص . – تدمك -9960-725-017

مقداد يالجن

علم النفس التربوي في الإسلام/ مقداد يالجن، يوسف مصطفى القاضي . – ط2. – الرياض: دار عالم الكتب، 1999. – 456ص

هدى الحسيني بيبي

المرجع في الإرشاد التربوي: الدليل الحديث للمربي والمعلم/ هدى الحسيني بيبي . – ط1. – بيروت: أكاديميا، 2000. – 358ص

وفاء سلامة

التربية البيئية لطفل الروضة/ وفاء سلامة؛ مراجعة عبد الرحمن سعد . – ط1. – دمشق: دار الكتاب العربي، 1999. – 219ص

يونيسف

وضع الأطفال في العالم 2001/ يونيسف . – عمان: يونيسف، 2001. – 116ص

BOOKS

Adams, Gerald
Adolescent development: the essential readings/ edited by Gerald Adams . – Oxford: Blackwell, 2000. – 345 p. . – ISBN 0631217428

Anderson, Daniel R.
Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study/ Daniel R. Anderson ... [et al.]; with commentary by Reed Larson . – Boston: Blackwell Publishers, 2001. – 158 p.

Branwhaite, T.
Helping adolescents in school\ by T. Branwhaite . – London: European group, 2000 . – 188 p. . – ISBN 0-275-96898-7

Cortés, Carlos E.
The children are watching: how the media teach about diversity\ Carlos E. Cortés . – New York: Teachers College Press, 2000. – 202 p. . – ISBN 0807739383

Decarvalho
Rethinking family school relations\ by Decarvalho . – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000 . – ISBN 0-8058-3957-7

Egyptian small and micro-enterprise association (ESMA)
Child at work: proceeding of a workshop\ ESMA . – Cairo: Fredrich Ebert Stiftung, 2000 . – 124 p. . – ISBN 977-5759-21-8

Evenson, Dorothy
Problem based learning: a research perspective on learning interactions\ edited by Dorothy Evenson, [et al] . – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000 . – ISBN 0-8058-26435-9

Harris, Alma
Teaching and learning in the effective school\ by Alma Harris . – Aldershot, Hants: Ashgate publishing, 1999 . – ISBN 1-85742-412-3

Haspels, Nelien
Action Against Child Labour\ Nelien Haspels, Nelien Haspels . – Geneva: ILO, 2000. – 400 p. . – ISBN 9221108686

Kaufman, Alan S.
Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents: psychlogical assessment and evaluation/ edited by Alan S. Kaufman and Nadeen L. Kaufman . –Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - 467 p. . – ISBN 0521658403

Kearny, Christopher A.
School refusal behavior in youth\ Christopher A. Kearny . – New York: American psychology association, 2001 . – 264 p. . – ISBN 1-55798-699-1

Klein, Raymond M.
Converging methods for understanding reading and dyslexia\ Edited Raymond M. Klein, Patricia Mcmullen . – London: MIT press, 2000. – ISBN 0-262-11247-7

Knight, Pamela
The care and education of a deaf child: a book for parents/ Pamela Knight and Ruth Swanwick . – Clevedon: Multilingual Matters, 1999.– 191 p. . – Parents' and teachers' guides; 4. – ISBN 1853594598

Levesque, Roger J. R.
Culture and family violence\ Roger J. R. Levesque . – New York: American psychology association, 2001 . – 277 p. . – ISBN 1-55798-682-7

Linn, Marica C.
Computers, teachers, peers: science learning partners\ by Marica C. Linn, Sherry His . – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000 . – ISBN 0-8058-3343-9

Porter, Louise
Behavior in schools: theory and practice for tachers\ by Louise Porter .– Buckingham: Open university press, 2000 .- ISBN 0-335-20668-9

Power, Thomas G.
Play and exploration in children and animals\ Thomas G. Power . – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000 . – 504 p. . – ISBN 0-80-58-2241

Resnick, Robert J.
The hidden disorder\ Robert J. Resnick . – New York: American psychology association, 2000 . – 224 p. . – ISBN 1-55798-724-6
Reynolds, Cecil R.
Encyclopedia of special education: a reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults/ edited by Cecil R. Reynolds, Elaine Fletcher-Janzen . – 2nd ed . – New York: John Wiley & Sons, 2000. – 3 vol. . – ISBN 047125309X

Sternberg, Robert J.
Environmental effects on cognitive abilities\ Edited by Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko . – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001 . – 480 p. .- ISBN 0-80-58-3183-5

Wahba, Jackline
Child schooling and child labour: evidence from Egypt\ Jackline Wahba . – Cairo: The Forum, 1999. – 32 p.

Woods, Peter
Multicultural children in the early years: creative teaching, meaningful learning/ Peter Woods, Mari Boyle, and Nick Hubbard . – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1999. - 226 p. . – ISBN 1853594350

كشاف مجلة الطفولة والتنمية

إعـــداد : أســـامـــة ســـلامـــة

يتناول كشاف مجلة الطفولة والتنمية مجموعة المقالات والدراسات والبحوث التي نشرت بالمجلة في أعداد المجلد الأول للسنة الأولى بداية من العدد الصفري للعام ١٩٩٩م، والتي بلغت خمسة أعداد ، ذ لك فضلاً عن مجموعة من عروض الأطروحات والرسائل والكتب وتقارير المؤتمرات التي لم يشملها الكشاف، وقد رتب هذا الكشاف ترتيباً هجائياً بأسماء المؤلفين مذيلاً بكشافين مساعدين لكل من المؤلفين والموضوعات التي تناولتها مقالات المجلة والتي تتعلق بمجالات الطفولة المتنوعة مثل : (صحة الأطفال، إعلام وثقافة الطفل ، أطفال الشوارع، عمالة الأطفال، سوء معاملة الأطفال، حقوق الأطفال، وغيرها من الموضوعات المهمة) .

كشاف المجلد الأول 2001م

1 - آيات ريان

التربية الجمالية للطفل/ آيات ريان؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 181 - 193 . - تدمد 1110 -8681

2 - أحمد اليازجي

الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني/ أحمد اليازجي؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 175 - 180 . - تدمد 1110 - 8681

3 - أحمد مصطفى العتيق

الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطريق/ أحمد مصطفى العتيق؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص 47 - 83 . - تدمد 1110 - 8681

4 - أحمد مصطفى العتيق

تأثير الضغوط البيئية المختلفة على احتمالية نمو أشكال متباينة لسلوك النمط أ لدى الأطفال/ تأليف أحمد مصطفى حسن العتيق؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف 2001 . - ص ص 37 - 78 . - تدمد 1110 - 8681

5 . أرجوان سعد الدين مصطفى

مستقبل مشرق لأطفال الوطن العربي في الألفية الثالثة/ تأليف أرجوان سعد الدين مصطفى؛ في: مجلة الطفولة

والتنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع3، خريف 2001 . – ص ص153 – 163 . – تدمد 1110 – 8681

6 - أمل دكاك

خصائص الأسرة و اختيار مهنة المستقبل بين الأطفال/ تأليف أمل دكاك؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .– القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 1999 . – ع صفر، نوفمبر 1999 . – ص ص 115 – 149: جداول .–تدمد 1110 - 8681

7 - أميرة طه بخش

فعالية الإرشاد الأسرى في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقلياً/ تأليف أميرة طه بخش ؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . – مج1، ع2، صيف 2001 . – ص 51 - 74 . – تدمد 1110 – 8681

8 - بشير البكري

نحو ثقافة جديدة لأطفال الألفية الثالثة/ تأليف بشير البكري؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .– القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . – ع صفر، نوفمبر 1999 . – ص ص 13 – 21 . – تدمد 1110 – 8681

9 - الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة

تجربة مركز السمع والنطق/ الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . – مج1، ع4، شتاء 2001 . – ص ص 230 - 234 . – تدمد 1110 – 8681

10 - حسن كاوز

ثقافة الطفل العربي من خلال وسائل الاتصال: التليفزيون كنموذج/ تأليف حسن كاوز؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . – ع صفر، نوفمبر 1999 . – ص ص 55 – 67 . – تدمد 1110 – 8681

11 - حلمي سعيد

عناصر مشروع خطة عمل لإدماج أطفال الشوارع في المغرب/ تأليف حلمي سعيد؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع1 ربيع 2001 – ص ص 153 – 162 . – تدمد 1110 – 8681

12 - حمزة خالد السعيد

الخصائص السيكولوجية الأطفال المعوقين سمعياً / تأليف حمزة خالد السعيد؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع 2، صيف 2001 . – ص ص 79 – 91 . – تدمد 1110 – 8681

13 - خالد بن على آل خليفة

حماية الطفل في النزاعات المسلحة/ خالد بن علي آل خليفة؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . – مج1، ع4، شتاء 2001 . – ص ص 29 - 45. – تدمد 111 –. 8681

14 - خالد عبد الرازق السيد

فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة/ تأليف خالد عبد الرازق السيد؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع 2، صيف 2001 . - ص ص 75 - 101 . - تدمد 1110 - 8681

15 - سعد زهران

أطفالنا في السياسات التعليمية/ سعد زهران؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 120 - 143 .- تدمد 1110 - 8681

16 - سهير كامل محمد

تجربة مصر في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين/ سهير كامل محمد؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 203 - 229 . - تدمد 1110 - 8681

17- صادق الخواجا

ظاهرة أطفال الشوارع في الأردن/ تأليف صادق الخواجا؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع1 ربيع 2001 . - ص ص 163 - 184 . - تدمد 1110 - 8681

18 - صفاء الأعسر

تنمية التفكير حق لكل طفل/ تأليف صفاء الأعسر؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر 1999 . - ص ص 71 -90 . - تدمد 1110 - 8681

19 - طلعت منصور

نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال/ طلعت منصور؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص13 - 28 . - تدمد 1110 - 8681

20 - عادل شاكر

الدراسة الوطنية حول الإعاقة عند الأطفال في تونس/ تأليف عادل شاكر؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر 1999 . - ص ص 171 - 151 . - تدمد 1110 - 8681

21 - عبد الباسط مرغني

سيكولوجية تأهيل المعوقين/ تأليف عبد الباسط مرغني؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر 1999 . - ص ص 173 - 186 . - تدمد 1110 - 8681

22 - عبد الحميد الأنصاري

نحو فهم أفضل لاتفاقية حقوق الطفل في ضوء أحكام الشريعة/ عبد الحميد الأنصاري؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 169 - 174. - تدمد 1110 - 8681

23 - عبد الرحمن الغريب

إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي و التنشئة الأسرية للطفل العربي/ تأليف عبد الرحمن الغريب؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع 2، صيف 2001 . - ص ص 129 - 147 . - تدمد 1110 - 8681

24 - عبد الرحمن عبد الخالق

أدب الأطفال في اليمن: الواقع و الإنجازات/ تأليف عبد الرحمن عبد الخالق؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع1، ربيع 2001 . - ص ص 208 - 201 . - تدمد 1110 - 8681

25 - عبد الرحمن عبد الوهاب

التشريعات الوطنية و الدولية و حقوق الطفل/ تأليف عبد الرحمن عبد الوهاب؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف2001 . - ص ص 185 - 194. - تدمد 1110 - 8681

26 - عبد السلام بشير الدويبي

ثقافة الطفل العربي: الأبعاد المأزمية والجهود العربية/ عبد السلام بشير الدويبي؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 107 - 119 . - تدمد 1110 - 8681

27 - عبد الواحد علواني

أطفالنا في ظل العولمة/ تأليف عبد الواحد علواني؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف 2001 . - ص ص 165 - 172 . - تدمد 1110 - 8681

28 - عثمان لبيب فراج

استراتيجيات مستحدثة في برامج رعاية و تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة/ تأليف عثمان لبيب فراج؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف2001 . - ص ص 13 - 35 . - تدمد 1110 - 8681

29 - علي الحوات

الطفل والتعليم في نموذج الجماهيرية العظمى/ علي الحوات؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 145 - 152 . - تدمد 1110 - 8681

30 - فاتن عبد اللطيف

نحو استراتيجية متكاملة للصحة المدرسية/ تأليف فاتن عبد اللطيف؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف 2001 .- ص ص 93 - 107 . - تدمد 1110 - 8681

31 - فيولا الببلاوي

الأطفال في الأزمات: نماذج من استراتيجيات إرشاد الأزمات للأطفال/ تأليف فيولا الببلاوي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - مج1، ع1، ربيع 2001 ص ص 25 - 59 . - تدمد 1110 - 8681

32 - قدري حفني

ثقافة الطفل العربي بين الهوية القومية و تحديات المستقبل/ تأليف قدري حفني؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر 1999 . - ص ص 36 - 23. - تدمد 1110 - 8681

33 - محمد إبراهيم عيد

الهوية الثقافية العربية في عالم متغير/ تأليف محمد إبراهيم عيد؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع3، خريف 2001 . - ص ص 109 - 126 . - تدمد 1110 - 8681

34 - محمود حسن إسماعيل

دور وسائط الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي للطفل/ تأليف محمود حسن إسماعيل؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر 1999 . - ص ص37 - 53 . - تدمد 1110 - 8681

35 - محمد سيد فهمي

أطفال الشوارع: الأسباب و الدوافع: رؤية واقعية/ تأليف محمد سيد فهمي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع1، ربيع 2001 . - ص ص 152 - 139 . - تدمد 1110 - 8681

36 - محمد عباس نورالدين

تشغيل الأطفال وصمة في جبين الحضارة المعاصرة/ تأليف محمد عباس نورالدين؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع3، خريف 2001 . - ص ص 26 - 13. - تدمد 1110 - 8681

37 - محمد عبده الزغير

التقرير الاجتماعي العربي/ محمد عبده الزغير؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 237 - 244 . - تدمد 1110 - 8681

38 - محمد عبده الزغير

مشروع أميزاد لأطفال الشوارع بالبرازيل/ تأليف محمد عبده الزغير؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع1، ربيع 2001 . - ص ص 185 - 191 . - تدمد 1110 - 8681

39 - محمد وحيد صيام

فاعلية الرسم و استخدام الألوان في تعليم أطفال الرياض أسس الصحة والسلامة: دراسة تجريبية على الفئة العمرية من 5 – 6 سنوات/ تأليف محمد وحيد صيام؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع1، ربيع 2001 . – ص ص 61 – 83 . – تدمد 1110 - 8681

40 - محمود قاسم

الموسوعية و الأطفال و مستقبل ثقافة المعرفة/ تأليف محمود قاسم؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .– القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . – مج1، ع2، صيف 2001 . – ص ص 175 – 184 . – تدمد1110 - 8681

41 - محمود قاسم

هوية ثقافة الطفل في العالم العربي/ تأليف محمود قاسم؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع3، خريف 2001 . – ص ص 127 – 141 . – تدمد 1110 – 8681

42 - محمود مدحت

الهوية الثقافية للطفل العربي: رؤية من الواقع المصري/ تأليف محمود مدحت؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع3، خريف 2001 . – ص ص 150 – 143 . – تدمد 8681 – 1110

43 - مراد محمود الرعوبي

الاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل و صداها التشريعي في الجماهيرية الليبية/ تأليف مراد محمود الرعوبي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع1 ربيع 2001 – ص ص 195 – 200 . – تدمد 1110 - 8681

44 - مرهان حسين الحلواني

المهارات التي تعكسها برامج التليفزيون المصري لطفل ما قبل المدرسة: دراسة تحليلية/ تأليف مرهان حسين الحلواني؛ في: مجلة الطفولة والتنمية .– القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع1 ربيع 2001 . – ص ص 115 – 136 . – تدمد 1110 – 8681

45 - مها البسيوني

دور مجلات طفل ما قبل المدرسة في تنمية بعض قدراته العقلية/ تأليف مها البسيوني؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع2، صيف 2001 . – ص ص 109 – 119 . – تدمد 1110 - 8681

46 - ميسون الوحيدي

الأسرة الفلسطينية و الموروث الثقافي الداعم وقت الأزمات/ تأليف ميسون الوحيدي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . – القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . – مج1، ع2، صيف 2001 . – ص ص 195 – 199 . – تدمد 1110 - 8681

47 - ميسون الوحيدي

الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني/ تأليف ميسون الوحيدي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع1 ربيع 2001 . - ص ص 209_ 228 . - تدمد 1110 - 8681

48 - ميسون الوحيدي

الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين/ ميسون الوحيدي، وآخرون؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 85 - 105 . - تدمد 1110 - 8681

49 - ميلاد على سبيقة

الطفل والقراءة/ تأليف ميلاد على سبيقة؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - لقاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع3، خريف2001 . - ص ص 177 - 186 . - تدمد 1110 - 8681

50 - نادر فرجاني

محددات الالتحاق بالتعليم الابتدائي في مصر بين المدرسة و السياق الاجتماعي/ تأليف نادر فرجاني؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - ع صفر، نوفمبر1999 - ص ص 91 - 114 . - تدمد 1110 - 8681

51 - نجوى عبد الحميد سعد الله

طقوس الحمل و الولادة: دراسة إثنوجرافية في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة/ تأليف نجوى عبد الحميد سعد الله؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 .- مج1، ع1، ربيع 2001 . - ص ص 85 - 114 . - تدمد 1110 - 8681

52 - هادى نعمان الهيتي

أدب الأطفال بين المرونة و التعصب/ تأليف هادى نعمان الهيتي؛ في: مجلة الطفولة والتنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 1999 . - مج1، ع1 ربيع 2001 . - ص ص 15 - 23 . - تدمد 1110 - 8681

53 - هادى نعمان الهيتي

الهوية الثقافية للأطفال العربي إزاء ثقافة العولمة/ تأليف هادى نعمان الهيتي؛ في: مجلة الطفولة و التنمية .- القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع2، صيف 2001 . - ص ص 149 _163 . - تدمد 1110 - 8681

54 - هدى عبد الرحمن الشيال

الطفل و الإدراك البصري في الفراغات العمرانية: دراسة ميدانية بالقاهرة لأطفال المرحلة الإعدادية/ تأليف هدى عبد الرحمن الشيال؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع3، خريف 2001 . - ص ص 27 - 50 . -تدمد 1110 - 8681

55 - وعد الأمير

التليفزيون واكتساب السلوك العدواني/ وعد الأمير؛ في: مجلة الطفولة والتنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2001 . - مج1، ع4، شتاء 2001 . - ص ص 195 - 200. - تدمد 1110 - 8681

56 - يحيى عبد الله المتوكل

الوضع التعليمي للأطفال في اليمن: الإجراءات المتخذة لتحسين نوعية التعليم/ تأليف يحيى عبد الله المتوكل؛ في: مجلة الطفولة و التنمية . - القاهرة: المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2001 . - مج1، ع3، خريف 2001 . - ص ص 165 - 176 . - تدمد 1110 - 8681

كشاف المؤلفين

كـــشـــاف الموضـــوعـــات

سيـــاســـات وقـواعـد النشـر

مجلة الطفولة والتنمية .. مجلة علمية ، متخصصة ، فصلية ، مُحَكَّمة ، تُعنى بشئون الطفولة والتنمية في الوطن العربي .

سياسات النشر :

- تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالطفولة والتنمية ، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى .
- تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- تُعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر على اثنين من المحكمين ويكون رأيهما ملزماً، وفي حالة اختلاف الرأي يعرض البحث أو الدراسة على مُحكم ثالث ، يكون رأيه قاطعاً.
- الأعمال العلمية التي تُقدم للمجلة ولا تنشر ، لا تُعاد إلى صاحبها.
- الالتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي من حيث كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والهوامش ، ويفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات .
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع ، وأسلوب عرضه، وتاريخ الاستلام ، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.

قواعد النشر :

- أن تُرسل الأعمال العلمية من نسختين ، ومطبوعة على جهاز الكمبيوتر . ويفضل

إرسال الموضوع على ديسك (ماكنتوش) برنامج الناشر المكتبي أو الناشر الصحفي .

- يُشار إلى جميع المراجع - العربية والأجنبية - ضمن البحث بالإشارة إلى اسم المؤلف الأخير (العائلة) ، الاسم الأول ثم الثاني (إن وجد) ، وسنة النشر ، ووضعها بين قوسين ( ) ، الموضوع ، دار النشر ، الطبعة (إن وجدت) ، المدينة ، والصفحات (في حالة الهوامش) .
- الأعمال المقدمة ينبغي أن تكون مكتوبة بلغة عربية سليمة وبأسلوب واضح .
- كتابة اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال وعنوانه كاملاً على ورقة مستقلة، وإرفاق نسخة من السيرة الذاتية .
- يعتبر العمل العلمي قابلاً للنشر إذا توافرت فيه المعايير السابقة في سياسات وقواعد النشر ، بالإضافة إلى مراعاة اتباع الآتي :

الدراسات والبحوث :

- أن تقدم في حدود (5000 كلمة) .
- أن تخضع لسياسة التحكيم المشار إليها في سياسات النشر .

مقالات :

- ألا يزيد عدد صفحات المقال على 3500 كلمة .
- أن تكون الموضوعات حديثة ، وألا يكون قد مضى على إعدادها أكثر من سنة واحدة .

تجارب قطرية :

- ألا يزيد عرض التجربة على (3000) كلمة ، لتلقي الضوء على نجاحات تجربة حكومية أو أهلية عربية لتعميم الفائدة .
- أن تكون عروض التجارب حديثة ومستمرة .

عروض كتب :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 2000 كلمة .
- أن تكون الكتب المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على إصدارها أكثر من ثلاث سنوات .

عروض الرسائل الجامعية :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 2000 كلمة .
- أن تكون الرسائل المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على إعدادها أكثر من ثلاث سنوات .

عرض تقارير المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على 1500 كلمة .
- أن تكون تلك الفعاليات حديثة ، وذات أهمية بما تعكسه من مردود إيجابي .

الترجمات :

- ألا يزيد عدد صفحات الموضوعات المترجمة على 2000 كلمة .
- أهمية أن تكون تلك الترجمات حديثة ، مع الإشارة إلى المصدر الأصلي للنص واسم كاتبه .

ملفات الأعداد القادمة
من مجلة الطفولة والتنمية
حتى نهاية العام 2002 م

العدد الخامس : صحة الطفل العربي

العدد السادس : الطفل العربي والإعلام

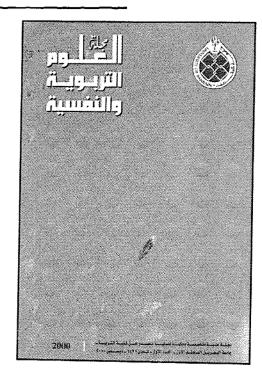
العدد السابع : الطفلة العربية

العدد الثامن : أطفال العرب في المهجر

ملاحظة :
تؤكد مجلة الطفولة والتنمية على القراء والمهتمين بمجال الطفولة العربية ، تزويدها باقتراحاتكم حول مواضيع أخرى ذات علاقة كملفات أعداد تالية . كما تأمل المجلة تواصلكم بالكتابة في أية موضوعات تتعلق بالمجال ، وفقاً لسياسات وقواعد النشر .

مجلة العلوم التربوية والنفسية

علمية ، متخصصة ، محكمة ، فصلية



صدر عددها الأول في (ديسمبر 2000 ـ شعبان 1421 هـ) ، لتنشر البحوث والدراسات الأصيلة في مجال التربية وعلم النفس ، التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً ، كما تنشر الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والمتابعات والتقارير العلمية للمؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها ، ومن موضوعات هذا العدد : التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل ؛ علم النفس في اليابان : التأسيس العلمي والتوطين المتناغم ؛ العرب والتربية في القرن الجديد: التحدي الصعب والاستجابات الممكنة ؛ التقرير الختامي لندوة رياض الأطفال في دولة البحرين .

تصدر عن كلية التربية – جامعة البحرين

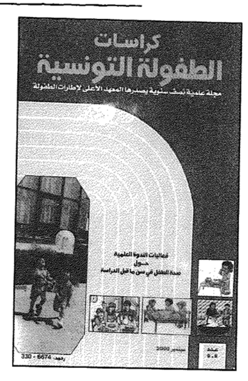
الصخير ، ص.ب 32038 – دولة البحرين

هاتف : 449504 (973+) – فاكس : 449636 (973+)

E-mail:jeps@edu.uob.bh.

كـراسـات الطفـولة التـونسـيـة

مـــجلة علمـــــيــــــة ، نصف سنوية



يتضمن العدد الذي بين أيدينا فعاليات الندوة العلمية حول صحة الطفل في سن ما قبل الدراسة ، التي نظمت في أبريل 2000 بمقر المعهد الأعلى لإطارات الطفولة ، والتي أعطت دفعاً جديداً لنشاط البحث العلمي في ميدان الطفولة ، وغطت موضوعاتها النواحي البيداجوجية، السوسيولوجية ، والنفسية ، والقانونية ، والطبية.

كـمـا تضـمـن مـقـالات خـارج الندوة عن الاضطرابات السلوكـيـة لدى الأطـفـال ، وبيداجوجية اللعب ، والطفولة المتخلى عنها في تونس (إنزياح سياق التنشئة) .. إلخ .

والمجلة يصدرها المعهد الأعلى لإطارات الطفولة (مركز البحوث والتوثيق)

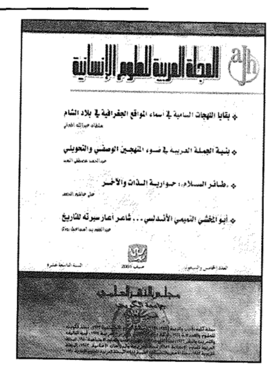
٢٦ شارع الطيب المهيري – قرطاج – درمش 2016

هاتف : 730.436 - 720. 044 ـ فاكس : 733.215

E-mail: isce@Email.ati.tn

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

فصلية ، محكمة ، باللغتين العربية والإنجليزية



تعنى المجلة بالميادين الآتية : اللغويات النظرية والتطبيقية ، والآداب المقارنة، والدراسات الفلسفية ، الدراسات الاجتماعية المتصلة بالعلوم الإنسانية ، الإعلام والدراسات التاريخية ، الدراسات الآثارية (الأركيولوجية) ، الدراسات حول الفنون (الموسيقى ، التراث الشعبي ، المسرح ، الفنون التشكيلية ، النحت) . ومن موضوعات العدد(75) صيف 2001 : وضع المرأة في المجتمع الكويتي القديم ·(دراسة إثنوجرافية) ، طائر السلام (حوارية الذات والآخر) ، مقدمة ابن خلدون بين أرسطو وإخوان الصفا ، الفكر العربي وصراع الأضداد .. وغيرها . وتقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية .

يصدرها مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت

ص.ب 26585 – رمز بريدي : 13126 الكويت

هاتف : 4817689 (965+) ـ فاكس : 4812514 (965+)

E-mail:ajh@kuc.kuniv.edu.kw

مـــــجلة الطفل العـــــربي

دورية طبـيـة ، صـحـيـة ، مـتـخـصـصـة



تعنى بالشئون الصحية للطفل العربي . ومن موضوعات العدد الأخير (5) أكتوبر 2001) : نقص عنصر اليود في أطفال المدارس بمحافظتي القليوبية ودمياط ؛ قياس مستوى الترومبوموديولين بالدم في مرض صعوبة التنفس في الأطفال المبتسرين ؛ مستويات الثرومبوبيوتين في مصل الأطفال المصابين بارتفاع ضغط الوريد اليابي ؛ التشنجات الحرارية مبكرة الحدوث التي تفضي إلى متلازمات صرعية مزمنة ؛ الڤيروس التنفسي الخلوي ، هل هو أحد مسببات الأمراض الصدرية عند الأطفال المترددين على مستشفى أحمد ماهر التعليمي؟

المجلة يصدرها اتحاد جمعيات طب الأطفال العربية

مستشفى الأطفال الجديد - جامعة القاهرة

جمهورية مصر العربية

ت :3646718 - 3640513 - 3649645

فاكس : 980325

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

دورية علمية ، ربع سنوية ، متخصصة



تنشر الأبحاث العلمية في مجال الدراسات التربوية والنفسية التي يجريها أو يشترك في إجرائها أعضاء هيئة التدريس أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحوث ، وتقع في المجالات التالية : علم النفس التربوي ، أصول التربية ، البرامج وطرق التدريس ، الاختبارات والمقاييس ، الإحصاء التربوي ، الصحة النفسية ، علم النفس الاجتماعي ، التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، التربية ومشكلات المجتمع ، تطوير المناهج، تكنولوجيا التعليم ، التربية الصحية والبيئية ، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين، وتربية الطفولة والمراهقة والشباب . ومن موضوعات العدد الأخير (من المجلد الخامس عشر) : استخدام استراتيجية التوسط المفاهيمي في تعديل التصورات الخطأ الشائعة في الكسور العشرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

المجلة تصدرها ـ كلية التربية – جامعة المنيا ـ مصر

المراسلات باسم رئيس التحرير ، عميد الكلية

Traditional Islamic elementary schools and its impact on the educational status

Olwi Abdullah Taher *

The purpose of this article is to shed light on the traditional Islamic elementary schools in order to highlight its impact on the educational status in the Islamic societies. The article confirms that elementary schools has strongly contributed in the educational status despite the backwardness of its educational methods. This contribution is represented in the fact that these elementary schools have played a key role in eliminating illiteracy and controlling its spread in some of the Islamic societies. Although such elementary schools have not been able to completely overcome illiteracy, yet, to some extent they helped in providing a class of people who are good in reading and writing with variable standards.

The article clarifies the role played by the elementary school in the educational status by giving way to joining schools and institutions. It is a fact that on joining formal schools, the graduates from those old Islamic schools were more able to reading, writing, and self-expressing than the others. For many centuries, these schools, in spite of their simplicity, kept shining the way to many Muslems. It is through them that Quran was widely read, and thanks to those schools that Islam was spread in some countries, and the Islamic identity was preserved throughout the world.

* Lecturer in Faculty of Education - Adan University - Yemen.

Our children in the educational polices

Saad Zahran*

The importance of this article lies in the fact that it discusses the issue of education and the educational policies. It illustrates that one of the most important aims and general functions of education is to prepare the citizens to perform their role in the production, services and administrative processes.

This article focuses on reviewing and analyzing the basics and general principles that the educational policies are based on. Those basics are as follows:

- The degree of growth and economical, technological and civilization development.
- The degree of environmental and population homogeneity.
- The degree of cities growth.
- The state's position regionally and internationally.
- The governing ideology.
- The nature of the political system.
- Concepts and social attitudes towards work and leisure times.
- The position and the role of both men and women in society.

* Arab Intellectual - Egypt.

Arab child culture
The critical dimensions and Arab efforts

Dr. Abdel Salam Bashir Al-Dwebi *

The importance of this study lies in the fact that it tackles the issue of the Arab child culture and the challenges it faces in the age of globalization. The study discusses the definition of the concept of culture on the intellectual and social scales. It clarifies that the most important function of culture in the life of the child ,generally, and in the Arab child, particularly, lies in its relation to forming his/her character and defining the characteristics of his/her Arab identity. This is mainly because it contributes to the developing of the Arab child character in his/her early life, as well as determining the extent of his/her association with the Arab nation, which has a distinguished identity and an ancient cultural heritage.

The aim of the study is to shed light on the critical dimensions of the culture of the Arab child, and to point out some of the serious Arab efforts to confront these critical dimensions. For example, the study reviews Cairo Statement for Child's Culture that has been issued by the ministers of Cultural Affairs in the Arab World on 1991. Furthermore, it reviews the integrated plan for Arab culture that has been approved by the Conference of Arab Ministers of Culture on 1985. Finally, the study examines some articles of the International Convention on Child's rights that are concerned with guaranteeing child's rights in culture and cultural association.

* Professor of Sociology - University of Al-Fateh - Libya.

The psychological impacts of Israeli violence on Palestinian children

Maisoon Al-Wehaidi - Dr. Abdullah Al-Hawarni
Hassan No'man - Alya Al-Tawil - Ayman Sawalha

This study has been prepared within the activities of the Program of Crisis Intervention. The study represents an analysis to the data collected about the children who suffer from psychological disorders. This is as a result of their being victims to Israeli violence, and their being exposed to psychological traumatic events during Al Aqsa Intefada. The purpose of the study is to register and follow up their cases, and to provide them and their families with the necessary social and psychological support.

The study reviews the Program of Crisis Intervention that aims at the remission of the severity of the social and psychological impacts on the children and families in the occupied Palestinian land.

The study is divided into six chapters: the Program of Crisis Intervention, concepts and definitions, methodology, word processing, major results, and finally conclusions and recommendations.

* Ministry of Social Affairs - General Adminstration for Family and Childhood - Palestine.

The psychological trauma associated with children's exposure to injury in road accidents

Dr. Ahmed Mostafa Al-Ateek*

This study describes the phenomenon of road accidents, which has become to be an urgent environmental problem. Thousands of victims are killed and injured as a result of this phenomenon, in addition to the material resources that the countries loose.

The importance of this study stems from the following factors:

- It discusses the psychological results associated with children's injury in road accidents.
- It tackles the stage of childhood, which is considered to be an important stage in the human being's life. This is due to the fact that the effect of any psychological disorder that takes place in this life-stage exceeds its limits and proceeds to include the individual's character in the following stages.
- The early discovery of the psychological disorders of the injured children in road accidents help to direct the preventive and treatment efforts to those children.
- The results of the study point out that road accidents imposes heavy stress on the children, and this stress formulates multi-dimensional psychological trauma. Finally, the study focuses on the importance of the social support systems.

* Assistant Professor of environmental psychology - Institute of Environmrntal Research and Studies - Ain Shams University - Egypt.

Protecting children in armed conflicts

Khaled Bin Ali Al-Khalifa*

This study discusses various sides of the issue of protecting children in armed conflicts. It explains the definition of child and what are his/her rights under the umbrella of the Human International Law. It also tackles to what extent there are rules that guarantee the child's being exposed to the dangers of armed conflicts.

The study examines two of the cases that interest those who work in the protection of the Arab children in armed conflicts. The first one is the sanction of the United Nations on Iraq and its effect on Iraqi children, and the second is the case of the children of Al Aqsa Intefada in the occupied Palestinian land.

The study indicates that the proper application of the rules of the Human International Law requires spreading the awareness of those rules and working towards publishing them. Furthermore, the study concentrates on the importance of the fact that the efforts of the international society, in general, and the Arab nation, in particular, should co-operate in developing the awareness of the Human International Law and protecting children from the disasters of wars. This can be achieved through establishing secure and judicial mechanisms which aim at applying those rules properly, in addition to making both the fighter soldiers and civilians aware of such rules in order to protect the children.

---

* Judge in Civil Courts - Qatar.

Towards a strategy to protect children from abuse and neglect

Dr. Talaat Mansour

This study tackles the phenomenon of child abuse and neglect, which is considered to be a dangerous phenomenon that takes place in all social, economical and educational standards. The study clarifies that child abuse includes four known patterns: physical abuse, sexual abuse, emotional abuse and neglect.

The study provides an analytical presentation of the concepts used in this field. For defining the concepts and terms, the study depends on the experiences of scientific academies and researchers, together with official governmental documents. Moreover, the study sheds light on the importance of providing dependable data, reports and statistics that illustrate the size of the phenomenon and its range.

The study reviews the preventive and treatment strategies of family counseling, as well as the educational, cultural and health strategies. It also portrays the clinical status of the child exposed to abuse and neglect, and the parents or adults who abuse the child. Finally, the study suggests a model for establishing an Arab strategy to protect children from abuse and neglect.

* Professor of Psychological Health - Head of Department of Psychological Health - Faculty of Education - Ain Shams University - Egypt.

Articles:

- Towards better understanding of the Convention on the Rights of the Child in the light of Islamic Law
  Abdul Hamid Al-Ansari
- Israeli Violations to the rights of the Palestinian Children
  Dr. Ahmed Al Yazgi.
- Child Aesthetic Education
  Ayat Rayan.
- Television and acquiring violent behaviour
- . **Waad Al Amir.**

Regional Experiments:

- Egypt's Experiment in taking care of talented and superior children.
  Dr. Suhair Kamel Ahmed
- The Experiment of Audition and Phonation Center
  Bahrain Association for Childhood Development

Thesis & Books:

- Arab Social Report
  Mohamed Abdu Al Zaghir.
- Child Psychological Maltreatment in the Palestinian Family.
  Dr. **Vivian Khamis - Translated by: Ghada Moussa**
- Drama and Child's Right in Communication in the Egyptian and Jordanian Televisions. Presented by: Dr. **Mahmoud Hassan Ismail**

Seminars & Conferences:

- Protecting the Child of Maltreatment and Nglect Conference.
- Joint Parlamentary Associational Seminar..
  Department of Childhood Development
- **Bibliography :** Children Information Center
- **Quarterly's year index** : **Osama Salama**

Contents

CHILDHOOD & DEVELOPMENT
Quarterly

Advisory Committee

*

Price per issue :
Egypt: LE 10
Arab Countries: US$ 5
Foreign Countries: US$ 10

*

Annual Subscription including mail :
Egypt: LE 25
Arab Countries: US$ 19
Foreign Countries US$ 29
Supportive Subscription: US$ 50

*

For Correspondence:
Childhood And Development Quarterly
Arab Council For Childhood And Development
Address : P.O.Box : 15 Orman, Giza, Egypt
Tel.: (+202) 7358011- Fax: (+202) 7358013
E-mail: accd@arabccd.org , www.accd.org.eg

This issue is funded by The Arab Gulf Programme For United Nations Development Organizations (AGFUND)

CHILDHOOD &
DEVELOPMENT
Quarterly

Childhood And Development Quarterly
A scientific periodical specialized in accurate research
issued by The Arab Council For Childhood And Development
under the supervision of The Institute of Arab Research & Studies
Arab League (ALECSO) Cairo, Egypt.

*

*

Cover designed by
Hamed Al Awady

*

Summarized & Translated by
Marwa Hashem

CHILDHOOD &
DEVELOPMENT
Quarterly

CHILDHOOD & DEVELOPMENT

Quarterly

Arab Council for Childhood And Development

Periodical - Scientific - Specialized
Issued by: ACCD
Issue No. 4 Vol. 1 Winter 2001

ISSN: 1110-8681

- Education and Arab Children...Profile
- Towards a strategy to protect children from abuse & neglect
- Protecting children in armed conflicts
- Arab child culture
- Egypt's experiment in taking care of talented and superior children

